



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



Ingrid Barbosa da Costa

**CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL
AND STORYTELLING INSTRUCTIONS:**

proposta de sequência didática para processo de
biletamento (português – inglês) no Ensino Fundamental
Anos Iniciais do IEMA Integral Bilingue



São Luís - MA

2024

INGRID BARBOSA DA COSTA

***CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL
AND STORYTELLING INSTRUCTIONS: proposta de sequência didática para
processo de bilingüismo (português – inglês) no Ensino Fundamental
Anos Iniciais do IEMA Integral Bilingüe***

São Luís

2024

INGRID BARBOSA DA COSTA

***CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL
AND STORYTELLING INSTRUCTIONS: proposta de sequência didática para
processo de bilinguismo (português – inglês) no Ensino Fundamental
Anos Iniciais do IEMA Integral Bilingue***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestre em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha

São Luís

2024

Imagem da capa:

Elabora pela autora. Disponível em: [Ingrid Barbosa da Costa - A4 - Canva](#)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa, Ingrid Barbosa da.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING - CLIL AND
STORYTELLING INSTRUCTIONS : proposta de sequência didática
para processo de bilinguismo português-inglês no Ensino
Fundamental Anos Iniciais do IEMA Integral Bilíngue /
Ingrid Barbosa da Costa. - 2024.
190 f.

Orientador(a): Marize Barros Rocha Aranha.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Bilinguismo. 2. Bilinguismo. 3. Currículo
Integrado. 4. Content And Language Integrated Learning -
Clil. 5. Storytelling. I. Aranha, Marize Barros Rocha.
II. Título.

INGRID BARBOSA DA COSTA

**CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL
AND STORYTELLING INSTRUCTIONS: proposta de sequência didática para
processo de bilinguismo (português – inglês) no Ensino Fundamental
Anos Iniciais do IEMA Integral Bilingue**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestre em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)
Dra. em Linguística e Língua Portuguesa - PPGEEB

Profa. Luciana Rocha Cavalcante (1ª examinadora)
Doutora em Língua Portuguesa e Linguística - PPGEEB

Profa. Michele Salles El Kadri (2ª examinadora)
Doutora em Educação - UEL

Prof. João Batista Bottentuit Júnior (Suplente Interno)
Doutor em Educação - PPGEEB

Profa. Maria da Graça dos Santos Faria (Suplente Externo)
Doutora em Linguística – PGLetras/UFMA

A Deus, por me permitir realizar este sonho e por ter me concedido a graça de fazer parte de algo muito maior do que eu imaginava.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu experiências e oportunidades para alcançar meus sonhos. Que os meus planos estejam sempre de acordo com os planos d'Ele!;

À minha mãe, que nunca me deixou sozinha durante esta empreitada, passou madrugadas tomando cafezinho ao meu lado, enquanto eu estudava e trabalhava ao mesmo tempo;

À minha avó, Maria das Dores, *in memoriam*, por ter uma fé inabalável e a confiança de que sou capaz de tudo. Mesmo quando eu duvidei de mim, ela jamais duvidou;

Ao meu filho, que tanto me orgulha como pessoa e como excelente profissional - professor de Língua Inglesa. Meu motivo de sempre buscar outros conhecimentos e ser uma profissional mais dedicada a cada dia. Agradeço, especialmente, por ter aguentado minhas ausências e ter entendido minha jornada;

À minha orientadora, Professora Doutora Marize Barros Aranha, que para além de orientadora, sempre foi amiga, compreensiva e uma parceira da UFMA para a vida;

À minha avó, Jean Camarão, *in memoriam*, que me apresentou ao universo do *Storytelling* e que, com certeza, estaria feliz neste momento;

Aos professores Vanja Dominices, Kassiana Rosa, Antonio de Assis Cruz, Livia Zaqueu, Marilda Martins, Luciana Rocha Cavalcante e João Bottentuit Junior, que compartilharam seus conhecimentos e abriram nossas mentes para novas possibilidades durante o curso;

Ao Secretário de Educação do Estado do Maranhão, atual Vice-Governador, Felipe Costa Camarão, que idealizou o projeto da Escola Bilíngue e o confiou a mim para executá-lo, acreditando e apoiando a cada passo. Sem essa iniciativa nenhuma criança de escola pública no estado do Maranhão saberia o que é educação bilíngue até o momento;

À Secretaria de Estado da Educação e ao Programa de Pós-Graduação e Gestão de Ensino da Educação Básica, pela parceria firmada, proporcionando à nossa turma a oportunidade de qualificação para contribuirmos com a educação no nosso Estado;

Aos amigos, companheiros de trabalho e de pesquisa: Leonardo Castro, Rosangela Rodrigues e Elan Campelo, por terem discutido conceitos, compartilhado

conhecimentos, opinado, revisado textos, por toda parceria e cumplicidade durante esse período;

Aos professores e funcionários do IEMA Integral Bilíngue, que colaboraram com a realização dessa pesquisa;

Aos colegas, coordenadores e diretores de outras escolas por onde passei, pois ajudaram na construção da profissional que me tornei. “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. (Antoine de Saint-Exupéry);

Aos meus alunos, incluindo meu filho e muitos que hoje são colegas de profissão, as experiências vividas com eles me ensinaram o que nenhum livro no mundo seria capaz;

Agradeço a todos que influenciaram no meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

“Histórias são como pontes que conectam o mundo real ao mundo da imaginação, permitindo que as crianças explorem novas possibilidades e ampliem seus horizontes”.

(Lois Lowry, escritora norte-americana)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o processo de bilinguismo e de biletamento sob a perspectiva *Content and Language Integrated Learning* – CLIL, a partir da revisão de pressupostos teóricos que fundamentam o bilinguismo e a educação bilíngue, com vistas a confecção de um e-book com uma sequência didática de caráter prático, baseada na abordagem CLIL, com ênfase na interdisciplinaridade e culminância em *storytelling*, para a execução do currículo integrado no Ensino Fundamental I de escolas da rede pública e/ou privada. A pesquisa se faz necessária devido à escassez de contribuições na literatura acadêmica e mesmo de experiências de escolas públicas bilíngues de Ensino Fundamental I em âmbito nacional. Acrescenta-se a isto, a dificuldade apresentada pelos professores da instituição onde a pesquisa foi realizada de trabalhar com um currículo integrado, tanto com os componentes curriculares ministrados em língua inglesa, quanto os ministrados na língua de maior familiaridade. Como fundamentação teórica nos baseamos nos pressupostos teóricos de Coyle, Hood e Marsh (2010) sobre CLIL, nas ideias de Megale (2012, 2016, 2018, 2019, 2020), García (2009) e García e Wei (2014) sobre bilinguismo e ensino bilíngue, de Soares (2020) e Dias (2019, 2020) sobre letramento e biletamento, bem como Ellis e Brewster (2014) no que se refere à *storytelling*. Mediante o exposto, no que tange à metodologia da investigação, realizamos uma pesquisa que se classifica quanto ao seu objetivo como bibliográfica e documental com o propósito de fundamentar o estudo, buscando compreender os fenômenos observados *in loco* durante os momentos de planejamento e realização das atividades propostas; entrevistas com professores e registro das atividades dos estudantes. Do ponto de vista da abordagem, optou-se pela qualitativa, que fornece dados mais detalhados sobre a rotina de tempo integral, o período de adaptação das crianças, o acolhimento e eventuais problemas que possam ser detectados. Como participantes dessa pesquisa, optou-se por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando a fase inicial do letramento/biletamento. Como resultados das consultas documentais, das observações de aula e das entrevistas com docentes, identificou-se a necessidade de estratégias que integrem conteúdos de diferentes disciplinas e que mantenham o interesse dos aprendentes. Assim, o trabalho busca contribuir para práticas educacionais bilíngues mais significativos, favorecendo tanto a fluência verbal quanto as habilidades de leitura e escrita em duas línguas de forma integrada.

Palavras-chave: 1. Bilinguismo. 2. Biletamento. 3. Currículo Integrado 4. Content and Language Integrated Learning – CLIL. 5. Storytelling.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the processes of bilingualism and biliteracy from the perspective of Content and Language Integrated Learning (CLIL). It includes a review of the theoretical assumptions that underpin bilingualism and bilingual education, with the goal of creating an e-book featuring a practical didactic sequence based on the CLIL approach, emphasizing interdisciplinarity and culminating in storytelling for the implementation of an integrated curriculum in Elementary School I in public and/or private schools. The research is necessary due to the scarcity of contributions in the academic literature and the lack of experiences in public bilingual Elementary Schools at the national level. Additionally, there are challenges faced by teachers at the institution where the research was conducted regarding the integration of a curriculum that includes both components taught in English and those taught in their primary language. The theoretical foundation is based on the assumptions of Coyle, Hood, and Marsh (2010) regarding CLIL, as well as ideas from Megale (2012, 2018, 2019, 2020), García (2009), García and Wei (2014) concerning bilingualism and bilingual education, and from Soares (2020), Dias (2019, 2020) regarding literacy and biliteracy, as well as Ellis and Brewster (2014) in relation to storytelling. Methodologically, the research is classified as bibliographic and documentary in order to support the study, aiming to understand the phenomena observed during planning and implementation of the proposed activities; it includes interviews with teachers and documentation of student activities. A qualitative approach was chosen, as it provides more detailed data about the full-time routine, the adaptation period for children, the reception process, and any issues that may arise. The participants in this research are first-year Elementary School students, given their initial stage of literacy/biliteracy. As a result of the documentary consultations, classroom observations, and teacher interviews, the need for strategies that integrate content from different subjects while maintaining student engagement was identified. Thus, this work seeks to contribute to more effective bilingual educational practices, enhancing both verbal fluency and reading and writing skills in two languages in an integrated manner.

Keywords: 1. Bilingualism, 2. Biliteracy, 3. Integrated Curriculum, 4. Content and Language Integrated Learning – CLIL, 5. Storytelling.

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-MA	Conselho Estadual do Maranhão
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CUP	<i>Common Underlying Proficiency</i>
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
IEMA	Instituto Educacional do Maranhão
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PBL	Problem Based Learning
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: The Common Underlying Proficiency Model (CUP) of Bilingual Proficiency.	25
Figura 2: The “Dual-Iceberg” Representation of Bilingual Proficiency	26
Figura 3: Dynamic Bilingualism	27
Figura 4: Foto aérea do IEMA Integral Bilíngue	49
Figura 5: Classroom	50
Figura 6: Arts Room	50
Figura 7: Cafeteria	51
Figura 8: Girls Bathroom	51
Figura 9: Centro comunitário	52
Figura 10: Sala da gestão auxiliar	52
Figura 11: Courtyards	53
Figura 12: Educational Station: loja de brinquedos, Dia das Crianças (2021)	54
Figura 13: Educational Station: I Gincana Matemática	55
Figura 14: Learning Center	55
Figura 15: Quadra poliesportiva: São João (2023)	56
Figura 16: Teachers Room	56
Figura 17: STEM.	57
Figura 18: STEM. Aula de ciências	58
Figura 19: Vegetable Garden. Aula de <i>Integrated Science</i>	59
Figura 20: Vegetable Garden. Aula de ciências	59
Figura 21: Produtos da horta: romã, rabanete, jongome, cebolinha e acerola	60
Figura 22: Aula de <i>Computer Science</i>	60
Figura 23: Visão parcial do muro frontal do IEMA Integral Bilíngue	61
Figura 24: Curso de Língua Inglesa ofertado para moradores do entorno.	63
Figura 25: Matriz curricular IEMA Integral Bilíngue.	64
Figura 26: Visita guiada em Língua Inglesa no Palácio dos Leões	65
Figura 27: Licença do Creative Commons (CC)	91
Figura 28: Capa e-book CLIL & STORYTELLING	92
Figura 29: Sumário do e-book CLIL & STORYTELLING	93
Figura 30: Introdução do e-book CLIL & STORYTELLING	94
Figura 31: Capítulo 2 do e-book CLIL & STORYTELLING	94
Figura 32: Capítulo 3 do e-book CLIL & STORYTELLING	95
Figura 33: 3.1 Currículo Integrado	95
Figura 34: 3.2 Content and Language Integrated Learning - CLIL	96
Figura 35: 3.3 Storytelling	96
Figura 36: Capítulo 4 do e-book CLIL & STORYTELLING	97
Figura 37: Diagrama e Objetivos da Sequência Didática	98
Figura 38: Modelo de plano de aula	99
Figura 39: Mr. Caterpillar parte I	100
Figura 40: The Mystery of Dreadlocks parte I	101
Figura 41: Frank’s Toy parte I	102
Figura 42: Considerações sobre a Sequência	103
Figura 43: Sugestões de continuidade dos planos	103
Figura 44: Galeria de Registros	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos espaços físicos do IEMA Integral Bilíngue.....	47
Quadro 2: Quadro de funcionários	61
Quadro 3: Planejamento colaborativo ou individual	72
Quadro 4: Benefícios do planejamento colaborativo	75
Quadro 5: Promoção de colaboração entre professores no planejamento de aulas bilíngues.....	77
Quadro 6: Metas e objetivos das aulas bilíngues	79
Quadro 7: Desafios ao planejar aulas bilíngues para o Ensino Fundamental	81
Quadro 8: Estratégias ou métodos para o ensino bilíngue para crianças no Ensino Fundamental	84
Quadro 9: Sugestões para aprimoramento do planejamento e execução das aulas bilíngues.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	21
2.1 Bilinguismo: retrospectiva histórica e definição.....	21
2.1.1 Translinguagem e Bilinguismo	27
2.2 Língua e Linguagem no contexto da Educação Bilíngue	29
2.3 Alfabetização, Letramento e Biletramento	33
2.4 A BNCC e o Currículo Integrado Bilíngue	37
2.5 A abordagem CLIL no contexto do bilinguismo	40
2.6 O <i>storytelling</i> no processo de biletramento	42
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA – IEMA INTEGRAL BILÍNGUE	46
3.1 Descrição física	47
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	68
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	71
6 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	91
APÊNDICES	116
APÊNDICE A Roteiro de entrevista com professores de componentes curriculares ministrados em Língua Inglesa no IEMA Integral Bilíngue: junho/2023.....	117
APÊNDICE B Produto Educacional	118
ANEXO A - NOME	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto de globalização, o bilinguismo surge como uma habilidade fundamental, facilitando a comunicação intercultural e proporcionando benefícios cognitivos significativos. Segundo Megale (2012), o bilinguismo não apenas desenvolve competências linguísticas, mas também expande os horizontes culturais e cognitivos dos indivíduos. Megale (2020, p. 15) destaca ainda que “o número de escolas que oferecem ensino na modalidade bilíngue vem crescendo no Brasil, especialmente aquelas que têm o inglês e o português como línguas de instrução”.

As propostas das escolas bilíngues variam, desde a simples ampliação da carga horária da língua adicional até uma reestruturação do currículo que inclua componentes curriculares ministrados no idioma-alvo. Diante disso, a regulamentação para escolas bilíngues se torna necessária, considerando a diversidade de ofertas que buscam atender às demandas de um mundo cada vez mais globalizado. Embora existam escolas bilíngues para surdos, de fronteira, indígenas e de línguas minoritárias, nosso foco será nas instituições que utilizam o inglês e o português como línguas de instrução, em virtude da escolha da escola campo de pesquisa, como mostraremos na sessão 3, mais adiante neste trabalho.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não exija o ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que gera uma lacuna em relação ao currículo para escolas bilíngues, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), na Resolução nº 84/2020, estabelece que escolas bilíngues, sejam públicas ou privadas, devem atender, além das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a requisitos adicionais, como a oferta de componentes curriculares em língua inglesa.

Linguistas como Coyle, Hood e Marsh (2010) defendem que a integração de conteúdos curriculares com uma língua estrangeira — o que chamam de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) — é uma abordagem mais significativa para promover o bilinguismo, pois transforma a língua em um objeto de instrução. Marguit e Goldmeyer (2020) asseveram que

Nesse contexto, os alunos são incentivados a compreender e utilizar a segunda língua para se apropriar do conteúdo. Para eles, o ensino do idioma adquire maior significado, já que na proposta CLIL a linguagem é utilizada para discutir assuntos relevantes à sua realidade, permitindo que aprendam

sobre a natureza, os animais, os números e as culturas de diferentes povos. Assim, a língua torna-se um meio e não um fim em si mesma, redirecionando a aquisição linguística ao focar tanto na língua quanto no conteúdo disciplinar (Marguit, A; Goldmeyer, C., 2020, p. 15).

Observando o movimento em torno do CLIL que ocorre há décadas em diversas partes do mundo, surge o interesse acadêmico por investigar mais sobre os mecanismos de bilingüismo. Isso se justifica, uma vez que a maioria das discussões sobre a abordagem CLIL no Brasil concentra-se em práticas educacionais voltadas para crianças já letradas, com um amplo repertório lexical e capacidade de compreender conceitos abstratos.

Alcançar o bilingüismo, que envolve a habilidade de ler e escrever proficientemente em duas ou mais línguas, representa um desafio que exige abordagens pedagógicas específicas e expressivas. Tomando como base Marcelino (2009) e Liberali e Megale (2016), Dias (2020) afirma que “o desenvolvimento da leitura e escrita em crianças que se encontram em contextos bi/multilíngues apresenta-se como um desafio frente ao crescimento do número de escolas bilíngues no Brasil”. A autora ressalta ainda que

As dúvidas sobre como o processo de aquisição da língua escrita ocorre nesses contextos e a criação de propostas pedagógicas que potencializem a construção desses saberes ainda são latentes entre professores e pesquisadores da área. (Dias, 2020, p. 96)

Dessa forma, é crucial que as práticas pedagógicas considerem a natureza social e cultural da escrita, promovendo ambientes de aprendizagem que valorizem as experiências linguísticas das crianças. A integração de letramentos e multiletramentos nas atividades escolares pode facilitar a aquisição da língua escrita e enriquecer a formação identitária dos alunos em suas interações com diferentes línguas e culturas. Finger (2018) argumenta que o bilingüismo proporciona uma compreensão mais profunda das estruturas linguísticas e das culturas associadas às línguas aprendidas. Nesse contexto, pedagogias fundamentadas no CLIL e na *storytelling*¹ se mostram promissoras para alcançar esse objetivo.

Bruner (1991) enfatiza a importância das narrativas como ferramentas eficazes de ensino, pois elas engajam emocionalmente os alunos e facilitam a retenção de novos conceitos e vocabulário. O autor argumenta que, por meio das histórias, os

¹ Decidimos manter a nomenclatura *storytelling* (contação de histórias ou narrativas) devido ao seu amplo emprego na literatura consultada, além de que permanecer no idioma inglês nos pareceu pertinente, uma vez que este trabalho lida com o ensino desse idioma.

estudantes podem vivenciar e entender profundamente as nuances culturais e linguísticas, tornando-se leitores e escritores não apenas fluentes, mas também competentes em ambas as línguas.

As narrativas são uma alternativa valiosa para o ensino de uma segunda língua, pois sua ludicidade, musicalidade e estruturas linguísticas variadas as tornam úteis para expandir o vocabulário e adquirir novas expressões. Com base em Moura (2010), podemos inferir que ao trabalhar com histórias, o professor cria oportunidades para que os alunos pratiquem, utilizem, representem e memorizem a nova língua. Portanto, a prática de *storytelling* pode engajar os alunos e incentivá-los a aprender por meio do uso da segunda língua.

A trajetória percorrida academicamente reforça os benefícios do *storytelling* como recurso pedagógico. Durante os estudos universitários, ao participar de projetos de extensão como "*Baby Tom's Bedtime Stories*", uma parceria entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Centro Universitário do Maranhão (à época chamado UniCEUMA), foi possível observar o entusiasmo de crianças de escolas públicas pela língua inglesa e pela literatura. Um interesse que foi despertado pelo contato com o idioma, proporcionado através de contações de histórias envolventes realizadas na língua-alvo nos chamados faróis da educação na cidade de São Luís.

A experiência profissional como docente de língua inglesa em escolas públicas e privadas da capital maranhense, acumulando mais de 20 anos, incluindo a coordenação da implementação do projeto da primeira escola bilíngue em tempo integral da Rede Estadual do Maranhão em 2019, e sua gestão entre 2020 e 2024, despertou um interesse profundo pela utilização do CLIL. Foi essencial apresentar abordagens que fundamentassem a metodologia e a identidade da nova instituição em formação.

É importante destacar que, dentro do escopo de trabalho para a implementação do IEMA Integral Bilíngue, estava a tarefa de selecionar o quadro docente da instituição por meio de análise de currículos e entrevistas. Durante as entrevistas e o período inicial de trabalho, percebemos a pouca familiaridade dos professores com *storytelling* e CLIL, além da dificuldade de planejar ações pedagógicas integradas, que exigem coordenação dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Isso tornou necessário um acompanhamento constante das aulas e um ciclo de formações continuadas sobre esses temas.

Como resultado dessa experiência, acreditamos que um trabalho educativo colaborativo que combine *storytelling* e CLIL pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem bilíngue, contribuindo não apenas para a fluência verbal, mas também para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em duas línguas de forma integrada e relevante.

No entanto, materiais de consulta ou estudos que evidenciem o *storytelling* como uma estratégia de ensino no contexto do CLIL ainda são incomuns.

A inauguração de mais um IEMA Integral Bilíngue, em 2022, na cidade de Santa Inês, demonstra o interesse do governo estadual de ampliar o número de escolas públicas bilíngues. Consequentemente, suscita também o interesse de contribuir com os profissionais que atuarão nessa e em outras escolas que venham a ser construídas, contribuir com a sociedade e com a comunidade acadêmica, elaborando um e-book que contenha uma proposta de sequência didática fundamentada na perspectiva de *Content and Language Integrated Learning – CLIL*, com ênfase na interdisciplinaridade e culminância em *Storytelling*. Tomamos como referência o 1º ano do Ensino Fundamental, quando se inicia o processo de bilinguismo na instituição. Entretanto, vale frisar que a Sequência Didática aqui proposta é adaptável a qualquer série do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que as futuras escolas públicas bilíngues guardarão muitas afinidades por pertencerem a uma rede, principalmente, a sujeição às regras de um mesmo projeto e o perfil dos aprendentes e profissionais, potencializando a contribuição do compartilhamento das experiências adquiridas na implantação da primeira escola, no município de São Luís, onde se deu este estudo.

Dada a expansão de escolas bilíngues no Brasil (Megale, 2012), justifica-se a realização deste trabalho pela necessidade crescente de propostas pedagógicas que não apenas facilitem o trabalho colaborativo docente para o ensino de uma língua adicional, mas também cultivem habilidades bilíngues robustas e duradouras. Dessa forma, aspira-se contribuir com a realidade específica do IEMA INTEGRAL BILÍNGUE e de outras escolas a nível nacional, assim como oferecer elementos que auxiliem no planejamento e prática do educador de escolas bilíngues em geral.

A partir da problematização central, formulamos o seguinte questionamento: Como uma sequência didática, na perspectiva CLIL, com ênfase na interdisciplinaridade e culminância em *Storytelling*, no formato de e-book, pode contribuir na execução do currículo integrado no 1º ano do Ensino Fundamental, no

IEMA Integral Bilíngue e em outras escolas públicas do Maranhão? No intuito de responder esta pergunta, levantamos outras questões:

1. Que entendimentos teóricos e metodológicos os docentes do IEMA Integral Bilíngue de São Luís têm sobre bilinguismo?
2. Como os docentes compreendem as concepções de currículo de modo geral e a proposta curricular do IEMA Integral Bilíngue?
3. De que forma são desenvolvidas práticas didáticas e pedagógicas com vistas ao bilinguismo?
4. Como um e-book contendo uma sequência didática na perspectiva *CLIL*, com ênfase na interdisciplinaridade, culminando em *Storytelling* pode contribuir para execução do currículo integrado no 1º ano do Ensino Fundamental do IEMA Integral Bilíngue e outras escolas da Rede Estadual do Maranhão?

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para que se alinhem as práticas pedagógicas do IEMA Integral Bilíngue à proposta político-pedagógica da escola, utilizando a abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* para integrar os conteúdos dos diferentes componentes curriculares ministrados em ambas as línguas. Isso visa facilitar a aprendizagem tanto científica quanto linguística, promovendo uma transição harmoniosa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre uma educação monolíngue e bilíngue, bem como entre o regime de ensino em tempo regular e o de tempo integral.

Para tanto, outros objetivos mais específicos à realidade da pesquisa foram traçados:

1. Investigar quais entendimentos teóricos e metodológicos sobre bilinguismo e educação bilíngue a equipe docente do IEMA Integral Bilíngue possuem;
2. Verificar como o corpo docente compreende as concepções de currículo, de modo geral, e do currículo da escola;
3. Observar de que maneira os docentes do IEMA Integral Bilíngue planejam e executam atividades didático pedagógicas visando o bilinguismo;

4. Elaborar um e-book contendo proposta de sequência didática baseada na experiência do 1º ano do Ensino Fundamental I do IEMA Integral Bilíngue.

Para realizar a proposta pedagógica no que tange ao CLIL, foi de fundamental importância a consulta a Coyle, Hood e Marsh (2010), que apresentam uma visão detalhada dessa abordagem, com sugestões práticas teoricamente embasadas. Já sobre o *storytelling*, o livro “*Tell it Again*” (Ellis; Brewster, 2014) trouxe uma valiosa visão elaborada do uso pedagógico de histórias. Foi necessário pesquisar literatura sobre alfabetização e bilinguismo e, para tal, recorreremos, principalmente, a Dias (2019, 2020) e Soares (2020). Por se tratar de ensino bilíngue, também houve a necessidade de se aprofundar nesse assunto, o qual foi explorado sobretudo por meio da leitura de Becker e Wright (2021), García e Wei (2014), García (2009) e Megale (2012, 2019, 2020)

Visando a concretude do objetivo proposto, foi imprescindível iniciar com uma revisão bibliográfica abrangente a fim de construir um arcabouço teórico robusto que permitisse explorar e entender profundamente as concepções de bilinguismo, educação bilíngue, língua e linguagem, bilinguismo, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *storytelling*. Ao mesmo tempo em que construíamos o referencial teórico, partimos para a pesquisa de campo, a qual englobou diário de observação, análise dos planos de aula e entrevistas com professores, para identificar tanto os pontos fortes quanto as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, tendo por missão desenvolver uma proposta que os auxiliasse a atingir os objetivos estabelecidos pela dinâmica da instituição.

A análise dos dados coletados através das observações, da leitura de documentos e das entrevistas apontou que a maior dificuldade dos professores ainda residia em integrar os conteúdos de diferentes componentes curriculares e a manter o interesse dos estudantes da faixa etária atendida (5-6 anos), por longos períodos, o que nos levou à proposta aqui apresentada.

As sessões desta pesquisa foram organizadas como segue: na primeira sessão traçamos um panorama geral deste trabalho, incluindo sua justificativa, seus objetivos e a que ele se propõe; a segunda sessão revisa a literatura sobre bilinguismo, bilinguismo, língua e linguagem, *Content and Language Integrated Learning* e *storytelling*; a sessão três descreve o contexto no qual a pesquisa foi

realizada; a sessão quatro relata a metodologia da pesquisa; na sessão cinco, discutimos os resultados da coleta de dados; a sexta sessão, intitulada “Produto Educacional da Pesquisa”, apresentamos o e-book CLIL & STORYTELLING: sequência didática para bilinguismo no Ensino Fundamental Anos Iniciais e; a sétima e última sessão, oferece considerações e sugestões para futuras pesquisas e práticas educacionais.

Esperamos que esta pesquisa possa inspirar outros estudos na área, somando-se a outros realizados e/ou em andamento no IEMA Integral Bilíngue, *vide* Castro, L. S. T de (em construção), Oliveira. R. M de (2023), Souza, M. L. de (2024), além de promover novas práticas pedagógicas, para que tenhamos cada vez mais ideias e recursos que auxiliem educadores e instituições bilíngues, sejam elas públicas ou privadas.

2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Este capítulo tem como objetivo explorar os conceitos fundamentais que servem como alicerce para o entendimento deste trabalho. Para tanto, realizou-se uma retrospectiva contextualizada da evolução do bilinguismo ao longo do tempo. Examinamos os conceitos de bilinguismo, língua e linguagem, bilinguismo, currículo integrado, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *storytelling*, elucidando suas definições e relações com a educação bilíngue. Iniciamos fazendo uma revisão histórica, desde os tempos antigos até os dias atuais, destacando marcos importantes e mudanças que ajudaram a moldar nossa compreensão contemporânea do bilinguismo.

2.1 Bilinguismo: retrospectiva histórica e definição

Desde a antiguidade, o bilinguismo tem sido um fenômeno comum em sociedades multiculturais e multilíngues. Impérios como o Romano, que abrangiam vastos territórios com diversas línguas e culturas, promoviam a necessidade de comunicação em múltiplas línguas. Durante o período romano, o latim coexistia com várias línguas locais, mas principalmente com o grego, que era falado nas fronteiras com as províncias, resultando em um ambiente com várias línguas no império (Marrou, 1948).

Marrou (1948) observa que os latinos reconheceram a cultura grega como a base de seu próprio desenvolvimento espiritual, mantendo um complexo de inferioridade em relação a ela. Em particular, frequentemente lamentavam a "pobreza" de sua língua quando comparada ao esplendor do grego. Segundo ele,

Foram eles os primeiros a explorar, sistematicamente, o benefício do estudo de uma língua estrangeira para aprofundar o domínio de sua língua nacional: como nossos escolares, os meninos romanos praticavam o exercício da tradução do grego para o latim e do latim para o grego (Marrou, 1948, p. 397).

Na Idade Média, o bilinguismo continuou a ser relevante, especialmente nas regiões de fronteira e entre as elites educadas. O uso do latim como língua franca da Igreja Católica e da educação superior em toda a Europa exigia que os estudiosos fossem bilíngues, dominando o latim e suas línguas vernáculas. Rothwell (2008) observa que, na Inglaterra após a Conquista Normanda em 1066, o anglo-normando

(o francês e o inglês) existia nas esferas social e administrativa, permitindo que a nobreza normanda e os súditos anglo-saxões se comunicassem.

O Renascimento, possivelmente, revitalizou o interesse pelas línguas clássicas e aumentou o bilinguismo entre os intelectuais, pois a invenção da prensa de Gutenberg em 1440 facilitou a disseminação de textos em várias línguas, promovendo a aprendizagem e a prática de múltiplas línguas.

Na era moderna, o colonialismo europeu levou ao contato e à imposição de línguas europeias em diversas partes do mundo. De acordo com Cézar (2008), a partir de 1532, as línguas indígenas brasileiras começaram a conviver também com a língua portuguesa, trazida ao Brasil pelos colonizadores. Cézar (2008) faz ainda referência à outras línguas que coexistiram à época:

Ao lado do português empregado nos documentos oficiais, ensinado nas chamadas escolas menores, que se restringia somente à alfabetização, havia as línguas indígenas, o latim dos padres jesuítas, o holandês (que chegou com as invasões holandesas da Bahia em 1624 e de Pernambuco em 1630), a língua geral, o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras [...] (Cézar, 2008, p. 114).

Do que se infere que a expansão colonial dos séculos XVI ao XIX forçou muitas populações indígenas a adotarem línguas europeias, resultando em contextos bilíngues.

Chediak (2019) argumenta que o século XX testemunhou uma valorização crescente do bilinguismo, tanto no âmbito acadêmico quanto nas políticas educacionais. A autora destaca que, antes associado a prejuízos cognitivos e de aprendizagem, o bilinguismo passou a ser reconhecido como uma influência positiva na sociedade. Nesse período, deu-se início aos primeiros estudos sobre o assunto. Entretanto, de acordo com Hakuta (1986, *apud* Chediak, 2019), havia ainda questões ideológicas por trás do conceito de bilinguismo, que inicialmente foi associado à questão da miscigenação do povo americano com outras etnias

Os primeiros estudos sobre o bilinguismo e inteligência não estavam preocupados com a questão do bilinguismo propriamente dita. Se de alguma forma foi considerado, eles rejeitaram o bilinguismo (ou a falta de habilidade na língua inglesa) como uma explicação da inteligência, preferindo atribuir tais diferenças às origens raciais e étnicas. (Hakuta, 1986, p.16, *apud* Chediak, 2019).

Nesse momento da história a maior preocupação com relação ao bilinguismo não era exatamente de cunho linguístico, mas sim uma maneira de atacar diferenças raciais e étnicas. Chediak (2019) revela que, na primeira metade do século XX,

centenas de pesquisas sobre bilinguismo objetivavam comparar negativamente a performance e inteligência de indivíduos bilíngues com monolíngues, conduzidas pelo prisma do desenvolvimento de aspectos cognitivos. Contudo, pesquisas subsequentes conseguiram mostrar que o bilinguismo pode ter inúmeros benefícios cognitivos, como maior flexibilidade mental e habilidades de resolução de problemas.

Nos Estados Unidos, o movimento dos direitos civis dos anos 1960 e 1970 levou à implementação de programas de educação bilíngue para apoiar estudantes de língua minoritária². García (2015) lembra que as Escolas Bilíngues de Miami-Dade no estado da Flórida oferecem instrução em inglês e espanhol, permitindo que os estudantes desenvolvam proficiência em ambas as línguas. Na mesma obra, a autora reconhece que, globalmente, a imigração e a globalização aumentaram a necessidade e a valorização do bilinguismo, com muitas nações promovendo políticas educacionais que incentivam a aprendizagem de línguas estrangeiras desde cedo.

Diversas definições de sujeito bilíngue foram propostas ao longo do tempo. Bloomfield (1935, *apud* Megale, 2019) definiu bilinguismo como o controle de duas línguas em nível nativo, uma visão amplamente criticada por sua idealização. Em contraponto, Macnamara (1967, *apud* Megale, 2019) sugeriu uma definição mais flexível, considerando qualquer indivíduo com alguma competência em uma das quatro habilidades linguísticas como bilíngue. No entanto, ambas as abordagens foram criticadas por focarem exclusivamente no nível de proficiência (Megale, 2019).

Hamers e Blanc (2000, *apud* Megale, 2019) propõem seis dimensões do bilinguismo, abrangendo 15 tipos de sujeitos bilíngues. Essas dimensões incluem: a competência linguística, com bilíngues balanceados e dominantes; a organização cognitiva, distinguindo bilíngues compostos e coordenados; a idade de aquisição, com bilíngues infantis simultâneos e consecutivos, adolescentes ou adultos; o contexto social, diferenciando bilinguismo endógeno e exógeno; o status das línguas na comunidade, resultando em bilinguismo aditivo ou subtrativo; e a identidade cultural, com bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Embora essa proposta ressalte a complexidade do bilinguismo, ela também enfrenta desafios ao tentar categorizar os indivíduos em grupos fixos, já que o bilinguismo é um fenômeno

² Língua minoritária representa aquela falada por uma parcela menor de uma dada população e que geralmente não goza do mesmo status social da língua oficial nacional, com frequência não sendo empregado pelos meios oficiais de comunicação do governo. Esse é o caso, por exemplo, do espanhol nos Estados Unidos e de línguas indígenas no Brasil.

dinâmico influenciado por fatores históricos e culturais (Wei, 2000, *apud* Megale, 2019).

Neste ponto, faz-se mister definir o que seja bilinguismo. O dicionário Priberam apresenta duas definições para bilinguismo (Bilinguismo, 2024, n.p.): a) “Situação de uma comunidade em que são faladas duas línguas” e b) “Domínio de duas línguas por parte de um falante”. O primeiro conceito toma como referência a morfologia da palavra, considerando que o prefixo “bi-” “expressa a noção de duplo ou duas vezes” (Bi-, 2024, n.p.) e “-linguismo” deriva de “língua”. Já a segunda acepção enfatiza o quanto o sujeito sabe das duas línguas que fala, sugerindo que, se não as “domina”, não pode ser considerado bilíngue.

No entanto, repousando nosso olhar no verbo “dominar”, somos conduzidos à ideia de que a atuação linguística do sujeito nas habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, em qualquer situação de comunicação, é igualmente virtuosa em ambas as línguas que conhece, o que coincide com a definição de “bilíngue balanceado”, considerado um caso raro (García, 2009; García, Wei, 2014; Backer, Wright, 2021). O mais comum é que as pessoas apresentem conhecimentos desiguais dos idiomas.

Considerando essa realidade, que habilidades o sujeito tem que demonstrar para ser considerado bilíngue? Podemos designar assim alguém que apenas compreende a língua falada por seus avós imigrantes, mas não consegue se expressar nela para manter um diálogo? E aquelas pessoas, dentre muitos outros exemplos, que apenas leem textos acadêmicos em inglês, mas são incapazes de apresentar oralmente resultados de pesquisas nesse idioma em um congresso?

Observamos que os conceitos de bilinguismo fornecidos pelo dicionário Priberam, mencionados anteriormente, apresentam a acepção de bilinguismo como “dois”, ao enfatizarem os idiomas como unidades separadas e desconexas. Essa concepção também pode ser observada, por exemplo, no livro de Saussure (2006), que inaugurou a linguística moderna, e nos trabalhos de Chomsky (1968)³, que concebem as línguas de um ponto de vista abstrato e como sistemas independentes.

No entanto, Cummins (1981) desafia essa percepção ao adotar uma perspectiva mais alinhada, não com a língua em sua abstração, mas com os

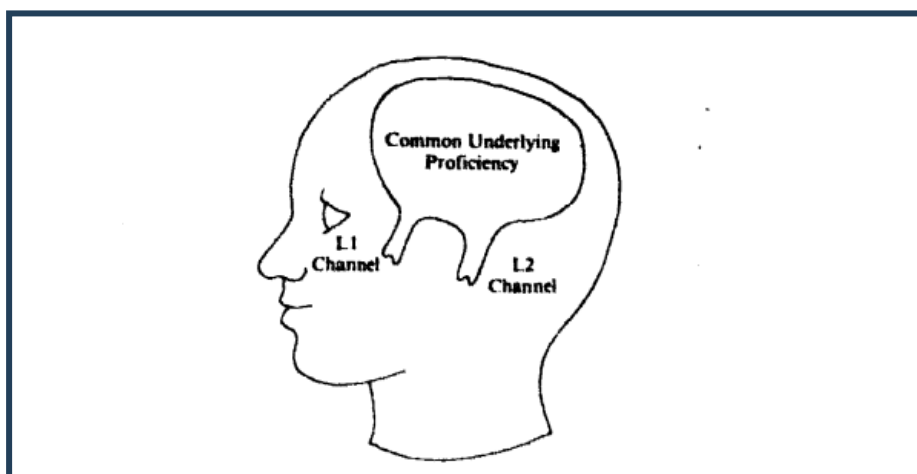
³ A concepção de língua/linguagem de Chomsky evoluiu desde a publicação em 1968 de *Language and Mind* (Língua e Mente). No entanto, escolhemos mencionar essa obra pela sua relevância dentro da Linguística e porque consideramos que os fundamentos de sua concepção, presentes na obra, se mantêm ao longo de seus textos.

indivíduos que a falam. O autor afirma que as línguas dos sujeitos bilíngues se influenciam mutuamente. Se esse não fosse o caso, dentre os argumentos levantados por Cummins (1981, p. 36, tradução nossa), “então o conteúdo e as habilidades aprendidas por meio de L1 [língua primeira ou dominante] não poderiam ser transferidos para L2 [segunda língua, não dominante], e vice-versa”⁴. Apoiando a fala de Cummins, o fenômeno da transferência é amplamente amparado por estudos acadêmicos, que afirmam que, por exemplo,

Uma vez que um estudante aprendeu que existe uma correspondência entre letras e sons na primeira língua, ele usa esse entendimento imediatamente ao aprender a ler na segunda língua. Embora alguns dos sons e letras possam ser diferentes na segunda língua, as crianças não precisam reaprender que tal relação existe⁵ (Backer, Wright, 2021, p. 693, tradução nossa).

A proposta de Cummins foi denominada pelo próprio autor de *Common Underlying Proficiency* (CUP), ou Proficiência Subjacente Comum, em português, e pode ser representada na seguinte figura:

Figura 1: *The Common Underlying Proficiency Model (CUP) of Bilingual Proficiency.*



Fonte: Cummins, 1981, p. 24

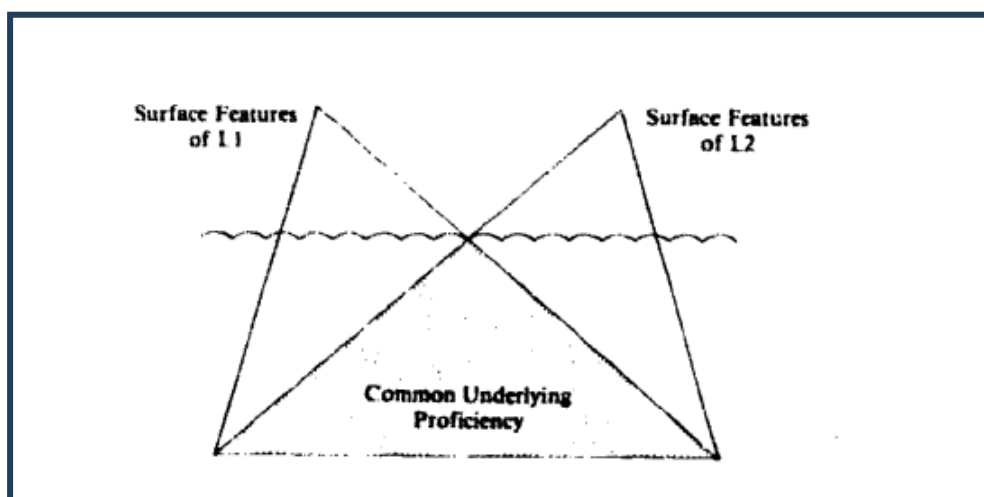
Nota: *Channel* significa canal, em português. Dessa forma, Canal 1 e Canal 2 representam os “canais de entrada” dos conhecimentos e habilidades de cada uma das línguas de um bilíngue.

⁴ Texto original: “[...] if L1 and L2 proficiency are separate, then content and skills learned through L1 cannot transfer to L2 and vice versa”.

⁵ Texto original: once a student has learnt that there is a correspondence between letters and sounds in the first language, they use this understanding immediately when learning to read in the second language. While some of the sounds and letters may be different in the second language, the children do not have to be retaught that such a relationship exists (p. 693)

Complementando a proposta de Cummins, a figura abaixo representa dois icebergs que simbolizam as línguas de um bilíngue. Nas extremidades, há as características próprias de cada idioma, ao passo que, submerso, estão os pontos de contato entre as línguas, o CUP, que torna possível o fenômeno de transferência.

Figura 2: *The “Dual-Iceberg” Representation of Bilingual Proficiency*



Fonte: Cummins, 1981, p. 24

Nota: *Surface features* (características de superfície, em português) referem-se àquelas características próprias de uma das línguas de um bilíngue, seja a L1 ou a L2.

Todavia, percebemos que essa proposta, assim como a de língua como “dois”, concebe os idiomas dos bilíngues como dois conjuntos, mesmo havendo contato e trocas entre elas. Em contrapartida, Grosjean (1982) oferece uma perspectiva holística sobre o bilinguismo. Para ele, as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas às dos monolíngues, pois as duas línguas, em constante interação, formam um sistema único e completo, adaptado às necessidades comunicativas dos sujeitos. Como aponta Grosjean:

A visão bilíngue ou holística do bilinguismo propõe que o bilíngue seja um todo integrado que não possa ser facilmente decomposto em duas partes separadas. O bilíngue não é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos; em vez disso, ele ou ela tem uma configuração linguística única e específica. A coexistência e interação constante das duas línguas no bilíngue produziu um sistema de linguagem diferente, mas completo. (Grosjean, 1982, p. 9471)

A terceira maneira de se entender o bilinguismo parte da observação das interações linguísticas concretas, isto é, como os sujeitos empregam seus

inovadora e expansiva no estudo do bilinguismo, reconhecendo e valorizando as práticas linguísticas dinâmicas e integradas dos falantes bilíngues. Diferentemente das abordagens tradicionais que frequentemente segmentam línguas em compartimentos estanques, a translinguagem reconhece e valoriza as práticas linguísticas dinâmicas e integradas dos falantes bilíngues. Essa teoria sugere que indivíduos bilíngues não alternam mecanicamente entre dois sistemas linguísticos distintos, mas sim engajam-se em um repertório linguístico unificado, flexível e funcional para comunicar-se de maneira competente em diferentes contextos.

García (2009) define a translinguagem como um processo em que bilíngues utilizam todos os seus recursos linguísticos para entender o mundo, negociar identidades e construir significados, indo além da simples mistura de línguas e desafiando as convenções monolingüísticas.

Um dos exemplos mais ilustrativos dessa prática pode ser observado em contextos educacionais, especialmente em salas de aula bilíngues. Os estudantes que aprendem em ambientes alinhados com uma pedagogia translingue frequentemente utilizam um repertório completo de recursos linguísticos para acessar o currículo e participar da vida escolar. Por exemplo, um estudante de uma escola bilíngue português-inglês pode ler um texto em inglês e responder a perguntas em português, utilizando simultaneamente semântica, sintaxe e fonologia de ambas as línguas para processar e articular respostas.

Em sua obra, García (2009) argumenta que essa prática de translinguagem tem um papel pedagógico vital, pois permite que os alunos se conectem com conteúdo acadêmico de maneira mais significativa e autêntica. Além disso, essa abordagem respeita e valoriza as identidades linguísticas dos estudantes, promovendo uma inclusão maior e um engajamento mais profundo no processo educativo.

A aplicação da translinguagem vai além do contexto educacional, permeando interações sociais variadas. Em uma comunidade onde várias línguas são faladas, como bairros multiétnicos em grandes metrópoles, a translinguagem pode ser uma prática comum em interações cotidianas. Uma conversa entre falantes de italiano e português, por exemplo, pode fluir através de um uso misto, mas extremamente eficiente das duas línguas, onde palavras e frases são escolhidas com base na clareza, expressão cultural ou emocional que cada língua proporciona melhor para a situação comunicativa específica. Essa fluidez reflete não apenas uma habilidade linguística, mas também uma competência intercultural e interacional sofisticada.

A perspectiva de García (2009) sobre translinguagem também possui importantes implicações políticas e socioculturais. Ao desfazer as fronteiras rígidas entre línguas, a translinguagem desafia ideologias monolinguísticas e práticas linguísticas normativas que muitas vezes marginalizam falantes de línguas minoritárias. Ao reconhecer e legitimar as práticas linguísticas híbridas e dinâmicas, a translinguagem promove uma visão mais inclusiva e equitativa da diversidade linguística.

Em resumo, a translinguagem, conforme explorada por García (2009), oferece uma nova lente para entender o bilinguismo. Ela não só amplia a compreensão de como os bilíngues usam suas línguas, mas também reconfigura as bases teóricas e práticas para a educação bilíngue e as políticas linguísticas. Esta abordagem valoriza a complexidade e a riqueza das práticas linguísticas dos bilíngues, proporcionando um quadro mais realista das experiências linguísticas contemporâneas.

2.2 Língua e Linguagem no contexto da Educação Bilíngue

Definir Educação Bilíngue é uma tarefa complexa, pois envolve diferentes aspectos, como o contexto comunitário, os interesses envolvidos, o status socioeconômico dos sujeitos, a regulamentação existente, o prestígio das línguas e a forma como a mídia trata o tema. Além disso, Mello (2010 *apud* Megale, 2019) observa que há uma variedade de termos e tipologias na literatura, muitas vezes coincidentes ou conflitantes, devido às diferentes concepções de língua/linguagem e os diversos focos de estudo dos especialistas (Megale, 2019).

O estudo da língua e da linguagem em um contexto bilíngue requer uma compreensão detalhada de conceitos fundamentais que influenciam a aquisição, o uso e a interação entre duas ou mais línguas. Esta seção tem como objetivo explorar essas interações, baseando-se nas teorias e pesquisas de renomados estudiosos da área, com vistas a consolidar as bases teóricas que sustentam a prática e o estudo do bilinguismo.

De forma geral, a linguagem representa uma capacidade humana exclusiva de comunicar-se por meio de sistemas simbólicos que chamamos de línguas naturais, tais como o português, inglês e o espanhol (Cunha; Costa; Martelotta, 2018; Lyons, 1987). De maneira restrita, no entanto, existem várias compreensões do que sejam

língua e linguagem pautadas em diferentes entendimentos de sua natureza e na forma como elas devem ser estudadas (Bagno, 2014).

Pretendemos nesta subseção apresentar os conceitos de língua e linguagem adotados neste trabalho. Para tanto, discutimos suas diferentes concepções pautados em Travaglia (1997), que as divide em três grupos. Cada um deles reúne escolas de pensamento linguístico que compartilham noções semelhantes em relação a esses dois termos.

O primeiro desses grupos é denominado de “Linguagem como expressão do pensamento”, sobre o qual o autor afirma que “(...) a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 1997, n.p.). Essa visão corresponde a da gramática tradicional, ou escolar. A gramática tradicional representa um conjunto de normas e princípios que descrevem a estrutura e o uso “correto” de uma língua, geralmente seguindo padrões baseados em textos literários. Ela concentra-se em aspectos como sintaxe, morfologia e semântica, e prescreve regras sobre como as palavras e frases devem ser formadas e usadas.

Segundo Mattos e Silva (2002), a gramática tradicional tem suas raízes na antiguidade clássica greco-romana e evoluiu ao longo dos séculos, influenciando fortemente o ensino de línguas. Travaglia (1997, n.p.) afirma que “[...] para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) ou para que se fala”. Isso porque a estrutura fraseológica a ser produzida deve assemelhar-se à língua escrita, muitas vezes de clássicos da literatura. Assim, a gramática normativa se distancia da forma como as interações comunicativas orais de fato acontecem, abstraindo a realidade.

O segundo grupo é designado de “Linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”, a qual corresponde a “[...] uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista — que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua — e que a separa do homem no seu contexto social” (Travaglia, 1997, n.p.). Adotam essa concepção as perspectivas estruturalista e gerativista de estudos linguísticos.

O estruturalismo linguístico é uma abordagem teórica que surgiu no início do século XX, fundamentada na ideia de que a língua deve ser estudada como um sistema de sinais inter-relacionados. Essa perspectiva foi significativamente

influenciada pelo trabalho de Saussure (1999), que propôs que a *langue*, os padrões estruturais abstratos de uma língua, fosse o objeto de estudo da linguística, no lugar da *parole*, a fala dos indivíduos em interações comunicativas. Por isso, o estruturalismo analisa as estruturas subjacentes que sustentam a língua, buscando identificar padrões e regras que governam o uso e a organização dos elementos linguísticos.

No que diz respeito ao gerativismo, desenvolvido por Chomsky a partir da década de 1950, é uma abordagem teórica que busca explicar a capacidade humana de gerar uma infinidade de frases gramaticalmente corretas a partir de um conjunto finito de regras e princípios. Segundo Chomsky, a gramática de uma língua pode ser descrita por uma série de regras que produzem todas as frases possíveis na língua, um conceito conhecido como "gramática gerativa" (Chomsky, 1957). O gerativismo introduziu a ideia de uma "competência linguística" inata, sugerindo que os seres humanos possuem uma capacidade inata para adquirir e utilizar a linguagem, o que revolucionou os estudos linguísticos ao enfatizar a natureza cognitiva da linguagem (Chomsky, 1965).

O foco acentuado na estrutura, segundo Travaglia (1997, n.p.)

(...) fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista — que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua — e que a separa do homem no seu contexto social.

O terceiro grupo apresentado por Travaglia (1997) é chamado de “Linguagem como forma ou processo de interação”. O autor faz o seguinte comentário sobre essa perspectiva da linguagem:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (Travaglia, 1997, n.p.).

Essa concepção parece estar vinculada ao fenômeno às vezes descrito como “virada pragmática”, que é uma mudança teórica e metodológica nas ciências

humanas e sociais que coloca a ênfase na ação, no uso e nas práticas concretas em vez de focar apenas nas estruturas e representações abstratas. Em vez de entender a linguagem e o conhecimento como espelhos da realidade, a abordagem pragmática considera como eles são usados em práticas sociais e como influenciam a ação e a experiência humanas (Rorty, 1982). Esta perspectiva coloca a ênfase na aplicação prática, nos resultados e nas consequências das ideias e discursos, promovendo uma visão mais dinâmica e contextualizada da linguagem e do conhecimento.

Travaglia (1997, n.p.) explica que “(...) estariam incluídas [neste grupo] correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática”, corroborando nossa suposição levantada no parágrafo anterior.

A visão de língua e linguagem adotada neste trabalho coincide com a deste último grupo. Um projeto pedagógico que envolve contação de história não coaduna com a ideia de uma concepção de língua e linguagem estática, abstrata, ideal, como ocorre com aquelas dos dois primeiros grupos. Dentre as escolas de pensamento linguístico que compõem o universo da “Linguagem como forma ou processo de interação”, a teoria que mais se adequa à proposta desse trabalho é a do Círculo de Bakhtin, resultante das obras do próprio Bakhtin, mas também de Volóshinov e Medviédev.

De maneira resumida, o conceito de língua desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin, o dialogismo, é baseado na ideia de que a língua é um fenômeno social complexo e dinâmico, que vai além das estruturas gramaticais e semânticas para incluir práticas discursivas e contextos históricos. Bakhtin vê a língua como um “sistema de signos” que está em constante interação e transformação, refletindo a diversidade de vozes e discursos presentes em uma comunidade (Bakhtin, 2003). Ele propõe que a língua não é um sistema fechado, mas um espaço de diálogo e confronto entre diferentes perspectivas, um processo descrito como “heteroglossia” (Bakhtin, 1997).

Medviédev, por sua vez, expande essa visão ao destacar que a linguagem é um campo de disputas ideológicas e sociais, onde significados são constantemente negociados e reconstruídos através das práticas discursivas (Medviédev, 2003). Complementando essa perspectiva, Volóshinov reforça que a língua é inseparável dos contextos sociais e históricos que a moldam, enfatizando a natureza interacional e

pragmática do discurso (Volóshinov, 1973). Portanto, para o Círculo de Bakhtin e seus seguidores, a língua é vista não apenas como um conjunto de regras, mas como um fenômeno vivo e em constante evolução, que desempenha um papel central na construção do significado e da identidade social.

Dessa forma, voltamos a translinguagem, conceito já apresentado na seção anterior como adotado neste trabalho e definido por García (2009, *apud* Megale, 2019) como as “múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido a seus mundos”. Megale (2018) se refere a Educação Bilíngue como [o] “desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues” (Megale, 2018, p. 5).

2.3 Alfabetização, Letramento e Biletramento

A Constituição Federal de 1988 definiu que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade compartilhada pelo Estado, pela família e pela sociedade, com o objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua inserção no mercado de trabalho. O ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, com a coexistência de instituições públicas e privadas. Deve-se assegurar a gratuidade e a gestão democrática do ensino público. (Artigo 206, incisos I a VII).

Portanto, a escola tem como principal meta fomentar a aprendizagem do aluno, sem negligenciar a interação social, a valorização das diferenças na construção de opiniões e outros aspectos fundamentais para enfrentar os desafios apresentados pelo mundo. Conforme indicado por Freitas,

A educação não é neutra e a escola não está isolada, mas sim integrada ao contexto social, com a ação conjunta de pais, professores e alunos. Gradualmente, a escola deixou de ser a única educadora das crianças, perdendo sua posição onipotente. Apesar de os professores serem responsáveis pela execução técnica da ação educativa, requer-se um compromisso ativo de todos os membros da comunidade (Freitas, 2018, p.3).

As novas formas de organização social e circulação de conhecimentos, tanto no espaço real quanto virtual, ocorrem por meio de múltiplas mídias. Essas mídias, além de sua função técnica, recriam e produzem novos significados. Os conteúdos

sociais, históricos e culturais são modificados pelas mídias em que circulam, criando formas de participação social e transformando as práticas de leitura e escrita (Kontopodis, 2012, *apud* Dias, 2019).

Mas o que seria leitura e escrita? De acordo com Dias (2019),

Até o início do século 20, esse processo relacionava-se somente com o domínio de um código, e as cartilhas baseadas em soletração eram o apoio encontrado em sala de aula. Esse olhar privilegiava, sobretudo, a grafia, entendendo-a como uma transcrição (Dias, 2019, p. 90).

Dias (2019) lembra ainda que em meados do século 20, surgiram métodos sintéticos e analíticos voltados para a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, focados no domínio das relações entre fonemas e grafemas como pré-requisito para o desenvolvimento da leitura e escrita. Enquanto os métodos sintéticos partem de unidades menores, como fonemas, para chegar às maiores, como palavras, os métodos analíticos fazem o caminho inverso. Em contextos bilíngues, práticas como a nomeação do alfabeto na língua adicional podem remeter a esses métodos. No entanto, a mesma autora compreende a alfabetização como um processo mais complexo que vai além da codificação e decodificação.

Em consonância com a perspectiva de Dias (2019), segundo Soares (2020), a alfabetização é entendida como o processo de aprender o código escrito, abrangendo as competências e habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Em outras palavras, ao tratar de alfabetização, refere-se a um processo mecânico que envolve a aquisição da linguagem escrita de forma sistemática. Já o letramento é um processo que supera a compreensão do código linguístico. Ele está situado no campo da leitura e escrita competente, que envolve a compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais (Soares, 2020). Trataremos mais sobre o letramento mais adiante no texto.

Voltando as atenções novamente à alfabetização, de acordo com Paiva (2003), ela representa um processo que segue etapas determinadas, independentemente da origem social da criança, durante seu percurso de aprendizagem. O processo segue uma progressão que inclui os seguintes estágios: pré-silábico, silábico e alfabético. Contijo (2008) propõe que no nível pré-silábico, a criança ainda não compreende a relação entre o som e a escrita, frequentemente utilizando rabiscos ou letras aleatórias. No nível silábico, ela começa a associar sons a letras, geralmente representando cada sílaba com uma única letra, embora ainda de forma imprecisa. Já no nível alfabético, a criança entende que as letras correspondem aos fonemas e

consegue formar palavras completas com maior precisão. Esses estágios refletem o desenvolvimento gradual da habilidade de correlacionar fonemas e grafemas, crucial para a alfabetização.

Entretanto, quando um estudante é alfabetizado a partir de suas próprias investigações motivadas pela curiosidade em descobrir algo novo em seu ambiente, ele se torna capaz de enfrentar os desafios que surgem em sua realidade. Durante cada ano letivo na educação básica, ocorre uma nova etapa e cada educador possui sua abordagem única ao ensinar, explicar conteúdo e apresentar ideias que contribuem para o aprendizado dos alunos. Dessa feita, Dias ressalta que

Ao compreendermos que a escrita é mais que um código passível de ser aprendido por meio de regras externas, sem reflexão, o impacto sobre nossas ações pedagógicas em sala é imediato. As propostas de famílias silábicas, as análises isoladas de fonemas por meio de pares mínimos fora de contexto e as antigas folhinhas com tracejados de letras mostram-se insuficientes para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. (Dias, 2020, p.97)

Portanto, é importante considerar que a alfabetização isolada não é suficiente para a plena inserção do indivíduo em uma sociedade letrada. A prática da leitura crítica, ou seja, o letramento de fato, conforme a concepção já comentada de Soares (2020), é essencial para a formação de um cidadão capaz de refletir sobre questões sociais e de participar de maneira ativa e informada. É aqui que o conceito de letramento ganha destaque.

Segundo Freire (2006), a leitura deve ser vista como uma conquista do desenvolvimento histórico da humanidade, pois é através dela que se constrói um patrimônio cultural capaz de transformar ideias e ampliar o pensamento crítico. Essa perspectiva do letramento implica não apenas no domínio das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também na habilidade de usar essas práticas de maneira significativa e reflexiva no cotidiano.

Dentro dessa concepção, o biletamento emerge positivamente ao consideramos a crescente globalização e diversidade cultural e que a capacidade de interagir em dois ou mais idiomas não é apenas um recurso comunicativo, mas também um meio de ampliar a compreensão de diferentes perspectivas culturais. O biletamento pode favorecer o trânsito do indivíduo entre diversos universos linguísticos, enriquecendo seu repertório cultural e cognitivo.

Ao mesmo tempo, podemos entender que ele potencializa o processo de letramento, uma vez que o contato com múltiplas línguas e culturas promove a

compreensão crítica e a valorização das diferentes formas de expressão. Dessa forma, evidencia-se a conexão entre o letramento e o biletamento: ambos são caminhos que podem promover a autonomia do indivíduo e sua capacidade de interagir de maneira consciente e crítica com os diversos contextos sociais.

Ferreiro (2013) destaca que crianças multilíngues desenvolvem suas próprias hipóteses sobre as diferentes línguas e suas escritas durante a alfabetização, explorando semelhanças e diferenças. Esse processo é enriquecido por materiais de reflexão e pela interação com professores e colegas. As crianças consideram aspectos como a grafia, a disposição das páginas nos livros e a relação entre letras e sons. Nossas abordagens pedagógicas podem fortalecer essas reflexões. (Dias, 2020)

É comum ver as hipóteses de escrita de crianças bilíngues refletindo características de suas diferentes línguas. Esse fenômeno reforça a ideia de um único processo de alfabetização, onde a criança explora semelhanças e diferenças linguísticas (Megale, 2017; Rocha; Liberalli, 2017, *apud*, Dias, 2020). Dias (2020) lembra que “uma criança bilíngue português-inglês, por exemplo, pode apresentar hipóteses de escrita como *IÉLOU (yellow)*”, utilizando regras do português em um contexto em inglês. Além dessas transferências ortográficas, outras influências podem ser observadas, dependendo do contexto sociolinguístico do estudante.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1984) é uma das bases teóricas do biletamento, destacando a relevância do contexto social e cultural no desenvolvimento da linguagem. Sob essa ótica, o biletamento é visto como uma atividade social que ocorre em um contexto específico, envolvendo interações com outros indivíduos bilíngues e com textos que circulam em diversas línguas (Hornberger, 2021).

A perspectiva que adotamos para o estudo do biletamento é a teoria dos multiletamentos, apresentada pelo *New London Group* (1996). De acordo com essa abordagem, o processo de alfabetização não se limita à leitura e produção de textos impressos, mas abrange uma variedade de maneiras de comunicação e representação. No contexto do ensino biletado, essa visão implica que os estudantes devem ser expostos a diversas formas de comunicação em ambas as línguas, a fim de desenvolver habilidades variadas (Kleiman & Assis, 2022).

O biletamento no âmbito educacional possui a capacidade de valorizar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e aqui falamos de mais do que

contextos migratórios, muito enfatizados na obra de García (2009), mas também de situações de fronteira, heranças de família e da língua de sinais, por exemplo. A implementação de táticas direcionadas para fomentar o bilinguismo é essencial para assegurar um ensino que valorize e respeite a pluralidade existente em ambientes escolares cada vez mais diversos.

O conceito de bilinguismo ultrapassa a mera aquisição de duas línguas, abrangendo a compreensão aprofundada das práticas culturais, sociais e cognitivas associadas a tais línguas. Assim, conclui-se que o bilinguismo não apenas favorece o aprimoramento da habilidade comunicativa dos estudantes, mas também a construção de uma identidade multicultural e crítica, favorecendo a promoção da cidadania.

2.4 A BNCC e o Currículo Integrado Bilíngue

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada para padronizar o ensino no Brasil, garantindo aprendizado essencial para todos os estudantes. O documento incorpora competências socioemocionais, além do conhecimento acadêmico tradicional, permitindo uma abordagem mais holística no ensino. Este fundamento é crucial para um currículo bilíngue que busca integrar habilidades linguísticas com conhecimentos culturais e sociais.

Segundo o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em seu Parecer nº 103/2020, sobre normatização para funcionamento de escolas bilíngues, escolas internacionais e programas bilíngues no sistema de ensino do Estado do Maranhão, as escolas bilíngues, públicas ou particulares, necessitam cumprir exigências definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), exatamente como quaisquer outras escolas legalmente identificadas como regulares. Portanto, devem apresentar, dentre outros documentos, um currículo escolar, a ser construído a partir da BNCC e do contexto econômico, sociocultural e histórico no qual se inserem, formalizando conteúdos, habilidades, competências e temas transversais a serem trabalhados em cada uma das séries e dando diretrizes ao processo de ensino e aprendizagem.

Para a professora Saviani (2003, p.1), currículo “(...) é a organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando sua função

que lhe é própria". Assim, o documento extrapola uma necessidade apenas burocrática e alcança grande importância para o funcionamento prático da escola.

Dessa forma, vale mencionar a importância de elementos orientadores para que o trabalho docente não se afaste da proposta pedagógica definida para a escola ou, no caso de escolas públicas, da rede, como preconiza o Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA:

(...) o professor precisa ter claros princípios pedagógicos como elementos orientadores e indispensáveis para o exercício docente. Tal postura é requerida para que, em nome da autonomia pedagógica, o professor não se desvincule da proposta pedagógica definida para a rede em que a escola está inserida ou, até mesmo, que não se afaste da proposta pedagógica que, coletivamente foi definida para a comunidade escolar e que aqui denominaremos unidade pedagógica, em que serão pautadas as práticas curriculares (MARANHÃO, 2017, p.29).

Entretanto, ainda não existe um currículo nacional que norteie os conteúdos e práticas educacionais bilíngues. Sobre esse assunto, Ladeia (2020) enfatiza a necessidade de um documento oficial que regularize a educação bilíngue no Brasil, bem como inclua os professores da língua de nascimento nessa dinâmica de construção do currículo integrado bilíngue. Convém destacar que estados como Rio de Janeiro (2013), São Paulo (2008 e 2012), Santa Catarina (2016) e Maranhão (2020) já criaram suas próprias normas a fim de regulamentar a oferta de diferentes tipos de educação bilíngue existentes no mercado educacional de seus territórios (BRASIL, 2020, p. 1).

García (2009) argumenta que o bilinguismo não é apenas a capacidade de falar duas línguas, mas também envolve a interação entre duas ou mais culturas. Hornberger (2003) complementa esta visão com seu "*Continua of Biliteracy*", mostrando como a integração cultural é parte essencial de um currículo bilíngue relevante. A partir destas teorias, podemos elaborar estratégias para a inclusão de práticas pedagógicas bilíngues dentro da estrutura curricular proposta pela BNCC.

Um currículo integrado é uma abordagem educacional que visa conectar diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os alunos aprendam conteúdos acadêmicos em duas línguas de forma simultânea e inter-relacionada, além de permitir que o aprendizado ocorra de maneira mais contextualizada e significativa para os alunos. Ao invés de ensinar disciplinas de forma isolada, o currículo integrado busca interligar conteúdos e competências, facilitando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Isso significa que, em uma aula de ciências ministrada em

inglês, por exemplo, os estudantes não só aprendem o conteúdo acadêmico de ciências, mas podem também exercitar habilidades artísticas, conceitos matemáticos e adquirir novas habilidades linguísticas em um contexto real e prático.

Ainda no tocante ao conceito de currículo, a professora Saviani (2003, p. 2) afirma que “o currículo diz respeito a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem”. Na mesma obra, a autora elenca ainda os elementos constitutivos do currículo, tais como: conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc.

De acordo com Saviani (2003), no que tange à escolha de elementos culturais,

a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão frequentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem (Saviani, 2003, p. 2).

Moura (2021) enfatiza a importância de currículos que desenvolvam competências interculturais, preparando os alunos para um mundo cada vez mais internacionalizado. Um currículo integrado permite a incorporação dessas competências, fazendo do ensino de línguas uma ponte para o entendimento intercultural e global. A autora ressalta ainda a necessidade de planejamento e avaliação cuidadosos para garantir que o currículo bilíngue seja coerente e acessível para todos os alunos. Ao integrar a BNCC, os currículos bilíngues devem adaptar o conteúdo para que seja relevante e engajador em ambas as línguas.

A proposição de estratégias pedagógicas para a implementação do currículo bilíngue inclui o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues, formação contínua de professores e a promoção de ambientes de aprendizado colaborativos e inclusivos. Ladeia (2020) sugere a utilização de tecnologias educacionais como uma ferramenta valiosa para o ensino bilíngue ao facilitar o acesso a recursos didáticos variados e ao permitir a personalização do aprendizado. Segundo a autora, o uso criativo de ferramentas digitais pode enriquecer o ensino bilíngue, oferecendo novas formas de engajamento e interação.

Dentre os desafios enfrentados para a implementação de um currículo integrado bilíngue podemos mencionar a articulação entre os componentes curriculares, o que requer planejamento e colaboração entre professores de diferentes áreas e representar um desafio organizacional, e a avaliação do aprendizado em um

currículo integrado, que demanda abordagens que vão além dos métodos tradicionais, valorizando a formação de competências mais amplas. Ademais, outro ponto que pode se mostrar desafiador, principalmente no que tange a rede pública de ensino, seria a formação contínua de professores, crucial para o sucesso de um currículo integrado. Os educadores devem ser capacitados a trabalhar colaborativamente e a desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a fusão de conteúdos de maneira coerente e eficiente.

A integração da BNCC em currículos bilíngues apresenta tanto desafios quanto oportunidades para educadores e formuladores de políticas educacionais. Esta seção conclui que, ao adotar uma abordagem que respeite as diretrizes da BNCC enquanto promove um ambiente de aprendizado bilíngue e bicultural, podemos preparar os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado.

2.5 A abordagem CLIL no contexto do bilinguismo

A abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), conforme delineada por David Marsh, representa uma metodologia inovadora no campo do bilinguismo e da educação bilíngue. CLIL se caracteriza pela integração simultânea de conteúdo disciplinar e desenvolvimento de habilidades linguísticas, atendendo tanto a objetivos de aprendizagem de conteúdo como de competência linguística. Essa abordagem é especialmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, onde a proficiência em múltiplas línguas se configura como uma vantagem competitiva e cultural.

Segundo Marsh (2002), a implementação de CLIL potencializa a aprendizagem linguística ao situá-la em contextos autênticos e significativos. Ele argumenta que, ao aprender disciplinas acadêmicas como ciências, matemática, história, ou geografia em uma segunda língua (L2), os alunos são imersos em um ambiente linguístico rico e contextualizado que promove a aquisição natural e funcional da língua-alvo. Dessa forma, a língua não é ensinada como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar compreensões e habilidades cognitivas mais amplas.

Um exemplo prático da aplicação de CLIL pode ser observado em escolas superiores que implementam projetos científicos em uma língua estrangeira. Considere uma situação em que alunos aprendem conceitos de biologia, como o ciclo da água, através do inglês. Durante esse processo, eles não apenas absorvem

vocabulário específico e estruturas gramaticais relevantes, mas também desenvolvem habilidades de pensamento crítico ao analisar, sintetizar e apresentar informações científicas. Assim, CLIL favorece um vínculo robusto entre linguagem e cognição, demonstrando que as competências linguísticas e cognitivas podem se desenvolver paralelamente e de maneira interdependente.

Além dos benefícios acadêmicos, Marsh (2002) enfatiza que CLIL também tem um impacto positivo na motivação dos alunos. A aprendizagem de uma língua através de conteúdos significativos e relevantes ajuda a despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, tornando o processo de aquisição linguística mais envolvente e menos mecânico. Por exemplo, ao estudar a história de civilizações antigas através de uma língua estrangeira, os alunos podem sentir-se motivados a explorar não apenas a língua, mas também a riqueza cultural e histórica inerente ao conteúdo.

A perspectiva de Marsh (2002) sobre CLIL também abarca dimensões cognitivas e metacognitivas. Ele sugere que a abordagem CLIL incentiva o desenvolvimento de habilidades metacognitivas ao exigir que os alunos monitorem e reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem tanto em termos de conteúdo quanto de linguagem. Os alunos são encorajados a utilizar estratégias de aprendizagem que lhes permitam superar desafios e consolidar conhecimentos de maneira autônoma. Esta autorreflexão contínua é crucial para o desenvolvimento de aprendizes mais independentes e resilientes.

No contexto das políticas educacionais, Marsh (2002) argumenta que CLIL pode desempenhar um papel crucial na promoção do bilinguismo de maneira mais equitativa e inclusiva. Ao integrar o ensino de línguas com o currículo disciplinar, CLIL pode democratizar o acesso à educação bilíngue, oferecendo oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de sua origem linguística ou socioeconômica. Por exemplo, em países com elevada diversidade linguística, escolas públicas que adotem CLIL podem proporcionar aos alunos de diferentes backgrounds linguísticos a chance de alcançar proficiência em uma segunda língua enquanto participam de uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

David Marsh (2002) defende que a eficácia da abordagem CLIL depende de vários fatores, incluindo o suporte institucional, a formação de professores e a adequação dos materiais didáticos. É fundamental que os educadores sejam capacitados para integrar significativamente o ensino de conteúdo e língua, desenvolvendo estratégias pedagógicas que considerem as necessidades específicas

dos alunos. Além disso, a colaboração interdisciplinar entre professores de conteúdos e professores de línguas pode enriquecer a prática pedagógica, oferecendo uma educação mais coesa e holística.

Em conclusão, a abordagem CLIL, a partir da perspectiva de Marsh (2002), oferece um modelo educacional que vai além da simples soma de ensino de conteúdo e aprendizagem de línguas. Ela propõe uma fusão intencional e estratégica desses componentes, promovendo um desenvolvimento cognitivo, linguístico e motivacional dos alunos de maneira integrada e significativa. CLIL tem o potencial de transformar a educação bilíngue, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo globalizado com competência linguística e capacidade crítica aprimoradas.

2.6 O *storytelling* no processo de bilingüismo

O *storytelling* tem sido reconhecido como uma poderosa ferramenta de comunicação ao longo da história humana. No contexto acadêmico, o *storytelling* ganha relevância não apenas como um método pedagógico, mas também como um meio de engajamento e disseminação de conhecimento. De acordo com Phillips (2014), o *storytelling* transcende meramente a transmissão de informações, evocando emoções e construindo significados profundos e duradouros.

Ao explorar a aplicação do *storytelling* nas ciências sociais, Bruner (1991) argumenta que a narrativa é uma das formas fundamentais pelas quais fazemos sentido do mundo. Da mesma forma, Gabriel (2000) destaca que nas organizações, as histórias são veículos através dos quais os valores, normas e culturas organizacionais são transmitidos, compartilhados e perpetuados.

Adicionalmente, sabe-se que o *storytelling* possui um impacto significativo na persuasão e no engajamento do público. Em seu estudo seminal, Heath e Heath (2007) asseveram que ideias transmitidas por meio de histórias são 22 vezes mais memoráveis do que fatos isolados. Isso ocorre porque as histórias têm a capacidade de criar conexões emocionais e estimular a imaginação, facilitando uma compreensão mais intuitiva e profunda dos conteúdos apresentados.

No campo da educação bilíngue, o *storytelling* desponta como uma metodologia promissora para promover o aprendizado de línguas de maneira efetiva e envolvente. De acordo com Ellis, G. e Brewster J. em seu livro "*Tell It Again!*" publicado pelo British Council (2014), as histórias permitem uma imersão natural na

nova língua, facilitando a internalização de estruturas linguísticas e vocabulário de uma forma contextualizada e significativa. Essa abordagem valoriza não apenas aquisição linguística, mas também o desenvolvimento integral do aluno.

Além das atividades orais e de leitura, o processo de escrita narrativa também desempenha um papel crucial no bilinguismo. Pedir aos alunos que escrevam suas próprias histórias em ambas as línguas pode consolidar sua compreensão e habilidade de transitar entre os sistemas linguísticos. Em seu artigo intitulado “Biliteracia e educação bilíngue: contribuições das neurociências e da psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues”, as pesquisadoras Finger e Brentano (2020) ressaltam o Modelo de Proficiência Subjacente Comum (*Common Underlying Proficiency Model* - CUP) proposto por Cummins em 1979:

Do início do século 19 até aproximadamente 1960, acreditava-se que o bilinguismo trazia efeitos cognitivos prejudiciais ao falante bilíngue e que o desenvolvimento linguístico em uma língua ocorria às custas do desenvolvimento linguístico da outra língua. Após os anos 1960, essa ideia equivocada de que uma língua pudesse vir a “sofrer prejuízos” em benefício de outra deixou de ser aceita, principalmente porque dados das pesquisas que foram conduzidas a partir dessa época mostraram exatamente o contrário: os conceitos aprendidos em uma língua poderiam ser rapidamente transferidos para a outra, independentemente da língua (Finger; Brentano, 2020, p. 6).

Dessa forma, analisando a integração de narrativas no currículo de educação bilíngue, concluímos que este processo de transferência de habilidades e conhecimentos de uma língua para outra é essencial para a fluência bilíngue, pois permite que os estudantes percebam as semelhanças e diferenças entre os idiomas de maneira prática e intuitiva.

Finger e Brentano (2020, p. 8) ainda acrescentam que

[...] estudos evidenciam que a experiência de usar duas línguas cotidianamente pode acarretar o desenvolvimento de uma capacidade mais aprimorada de certas funções cognitivas em tarefas específicas, a partir da suposição de que o aparato cognitivo dos bilíngues seria não apenas mais focado em pistas relevantes como também mais flexível e imune a distrações.

A obra "*Tell It Again!*", de Ellis, G. e Brewster, J. (2014), destaca que o *storytelling* auxilia na retenção de informações e no desenvolvimento de habilidades críticas de escuta e interpretação. Ao seguir uma história, os estudantes são desafiados a decodificar e compreender não apenas palavras isoladas, mas também

o enredo, os personagens e os conflitos, o que estimula a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

A pesquisa "*The power of storytelling: reflections on language learning and the digital age*" do British Council (2017) aborda como as histórias podem ser uma ferramenta poderosa não apenas para engajar os estudantes, mas também para facilitar o aprendizado de idiomas. Ao refletir sobre a era digital, essa pesquisa destaca a intersecção entre o *storytelling*, o ensino de línguas e as tecnologias educativas, enfatizando como narrativas envolventes e interativas podem aprimorar significativamente aquisição de competências linguísticas e promover uma maior fluência comunicativa.

A dimensão cultural do *storytelling* tem sido amplamente reconhecida como um recurso poderoso na transmissão de valores, tradições e conhecimentos locais, aspectos essenciais para uma educação bilíngue significativa. Além disso, essa prática pode ser enriquecida pela perspectiva da **interculturalidade crítica**, que vai além de simplesmente celebrar diferenças culturais, promovendo uma análise reflexiva sobre as relações de poder e desigualdades presentes nas interações entre culturas. Conforme Walsh (2009), a interculturalidade crítica não se limita à convivência entre diferentes culturas, mas questiona as hierarquias e assimetrias históricas que estruturam essas relações.

A interculturalidade crítica desafia não apenas a coexistência, mas as relações de poder subjacentes que condicionam a interação entre culturas, buscando uma transformação dessas dinâmicas para alcançar justiça social (Walsh, 2009, p. 42).

Ao adotar essa abordagem, o *storytelling* em sala de aula pode ser usado como uma ferramenta de conscientização, convidando os estudantes a refletirem sobre as raízes culturais das narrativas e a valorizarem tanto sua própria identidade quanto a dos outros.

Por exemplo, ao incorporar histórias que refletem as culturas das línguas de instrução e as culturas dos próprios alunos, os educadores criam uma ponte entre diferentes mundos culturais e linguísticos, oferecendo oportunidades para questionar estereótipos e promover o diálogo crítico. Nesse contexto, o *storytelling* não apenas conecta os estudantes às línguas, mas também os ajuda a compreender e transformar as dinâmicas sociais e culturais em que estão inseridos.

De acordo com Byram (1997), a competência intercultural, uma habilidade-chave para atuar em um mundo globalizado e multilíngue, pode ser desenvolvida por meio de narrativas que exponham os estudantes a perspectivas diversas, permitindo-lhes "avaliar criticamente não apenas as práticas culturais dos outros, mas também as suas próprias" (Byram, 1997, p. 34).

A competência intercultural implica a capacidade de relacionar-se criticamente com práticas culturais, reconhecendo semelhanças e diferenças sem reproduzir estereótipos, ao mesmo tempo que avalia a própria cultura de forma reflexiva (Byram, 1997, p. 34).

O *storytelling*, portanto, não é apenas um meio de aquisição linguística e cultural, mas uma prática que estimula a empatia, o pensamento crítico e o engajamento transformador.

O uso de histórias em sala de aula cria um ambiente de aprendizado autêntico, onde os estudantes podem se engajar emocionalmente e relacionar-se com os conteúdos de maneira mais profunda. Além disso, é importante selecionar histórias que reflitam a diversidade cultural e linguística dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

Em suma, quando aplicado ao processo de bilingüismo, o *storytelling* oferece múltiplas vantagens que vão além do simples aprendizado de uma língua adicional. Como evidenciado por pesquisas do British Council (2017; 2014), de Brentano e Finger (2020), podemos inferir que essa abordagem facilita a aquisição de linguagem de maneira contextualizada e integrada, promove habilidades metacognitivas e críticas e enriquece o entendimento intercultural. A contação de histórias, com sua capacidade de engajar emocionalmente os alunos, oferece um caminho empolgante e produtiva para o desenvolvimento do bilingüismo, preparando os alunos para navegar e apreciar um mundo global e multilíngue.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA – IEMA INTEGRAL BILÍNGUE

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Integral Bilíngue representa um marco significativo na trajetória educacional pública do estado do Maranhão, evidenciando-se como a primeira escola pública de ensino fundamental I a adotar um modelo educacional integral bilíngue, conforme estabelecido pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Este capítulo tem como objetivo contextualizar a criação e implementação do IEMA Integral Bilíngue, delineando suas principais características, objetivos e influências no cenário educacional maranhense.

A implementação do IEMA Integral Bilíngue, em outubro de 2020, reflete um esforço contínuo de aprimoramento do sistema educacional maranhense, promovido sob a liderança do ex-governador Flavio Dino e do então Secretário de Educação Felipe Camarão. A iniciativa insere-se em um conjunto mais amplo de políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade e a inclusão educativa no estado, o Escola Digna. O IEMA INTEGRAL BILÍNGUE é um projeto que tem como objetivo oferecer uma educação pública de excelência, permitindo que os estudantes adquiram competências linguísticas e culturais desde os primeiros anos escolares.

A proposta pedagógica do IEMA Integral Bilíngue fundamenta-se em princípios que buscam não apenas a alfabetização e o letramento em duas línguas — Português e Inglês — mas também a formação integral dos alunos. A escola implementa um currículo que integra disciplinas regulares e atividades complementares, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. É importante destacar que o processo de bilinguismo adotado pela instituição é sequencial, considerando o limitado contato e o quase inexistente conhecimento de língua inglesa dos alunos ao ingressarem na escola. Em contraste, o repertório em língua portuguesa é bastante amplo, uma vez que é a língua utilizada por eles e para eles desde o nascimento.

Situado no bairro do Rio Anil – Bequimão, até a data de coleta de dados desta pesquisa, o IEMA INTEGRAL BILÍNGUE atendia cerca de 250 crianças, do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Em seu processo de ingresso na escola, são priorizadas crianças em condições socioeconomicamente vulneráveis, residentes no entorno escolar, oriundas de famílias com renda mensal de até 2 salários-mínimos e com

acesso limitado à língua inglesa fora da escola. Contexto similar ao da segunda unidade inaugurada em 2022, na cidade de Santa Inês, e, possivelmente, ao das demais escolas bilíngues que o governo estadual planeja implantar.

3.1 Descrição física

No prédio do IEMA INTEGRAL BILÍNGUE, anteriormente, funcionava o Centro Educacional Maria Helena Duarte, uma instituição voltada para o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante da necessidade de mais escolas de Ensino Fundamental na região do Rio Anil e do baixo número de matrículas na instituição à época, a SEDUC-MA optou por remanejar os estudantes para escolas próximas que poderiam absorvê-los.

Desse modo, as instalações do IEMA Integral Bilíngue foram projetadas e reformadas para atender às necessidades de uma nova faixa etária, a partir de 5 anos (idade permitida para ingresso na instituição após a conclusão da Educação Infantil) e proporcionar ambientes que promovem experiências diversificadas de aprendizagem de línguas, culturas e conteúdos curriculares, além de atividades que favorecem a integração social e o desenvolvimento holístico dos estudantes em regime de tempo integral.

Para tanto, a escola conta com os espaços apresentados na tabela 1 abaixo:

Quadro 1: Caracterização dos espaços físicos do IEMA Integral Bilíngue

CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS DO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE	
ESPAÇOS	QUANTIDADE
Arts room (sala de arte)	01
Bathrooms (banheiros)	11
Cafeteria (refeitório)	01
Classrooms (salas de aula)	10
Cleaning materials room (depósito de materiais de limpeza)	01
Community center (centro comunitário)	01
Courtyard (pátios)	03

Educational station (estação educacional)	01
Food storage (depósito de comida)	01
Kitchen (cozinha)	01
Learning center (centro de aprendizagem/biblioteca)	01
Parking lot (estacionamento)	01
Principal's office (sala da gestão)	01
Resource room (sala de recursos)	01
Sports court (quadra)	01
Stem (sala de ciências, tecnologia e matemática)	01
Stationary (depósito de material de expediente)	01
Teacher's room (sala dos professores)	01
Utensil's room (depósito de utensílios)	01
Vegetable Garden (horta)	01
Vice principal's office (sala da gestão auxiliar)	01

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

Nota: Optamos por deixar os nomes dos espaços em língua inglesa, originalmente utilizados na escola, com as devidas traduções.

O IEMA INTEGRAL BILÍNGUE possui ainda uma grande área ao fundo, mostrada na Figura 4, utilizada também para atividades educacionais. Há registros na escola de sua utilização para competições de empinar pipa de pipas e demonstração de lançamentos de foguetes artesanais, por exemplo.

Figura 4: Foto aérea do IEMA Integral Bilíngue



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

Todas as 10 salas de aula seguem o mesmo padrão com nichos para guardar materiais de uso comum, armários para os livros, entre 20 e 28 carteiras etiquetadas com os nomes dos estudantes, projetor no teto, 3 (três) aparelhos de ar-condicionado, lousa de altura próxima ao chão (adaptada para melhor atender as crianças). Além dos livros didáticos, na sala, ficam dispostos livros de literatura infantil (inglês e português), brinquedos e material escolar de uso coletivo, como: cola, lápis de cor, borracha, apontador, tesoura sem ponta etc. Ao fundo, vê-se um céu pintado na parede, onde se utilizam as cores do arco-íris para colorir os nichos e delimitar espaços onde são afixados trabalhos das crianças. Além do arco-íris, temos nuvens e o emblema da escola: a pipa, que representa uma união entre as bandeiras dos Estados Unidos da América e do Estado do Maranhão, apenas em alusão aos países onde se fala a língua inglesa.

Figura 5: Classroom



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A sala de arte é semelhante às demais salas de aula, com pequenas adaptações como a pia para lavar as mãos e material de pintura e nichos mais espaçosos, onde são deixados trabalhos para secar.

Figura 6: Arts Room



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 7: Cafeteria



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

O refeitório é utilizado para outras atividades, além da realização das 3 refeições oferecidas na escola. Acontecem no espaço apresentações teatrais, reuniões de pais e mestres e atividades de instituições visitantes. Entretanto, as crianças são divididas em 2 grupos com diferentes horários de intervalo para os lanches, almoço e demais atividades, pois o espaço comporta apenas 140 pessoas.

Figura 8: Girls Bathroom



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A escola mantém banheiros separados para crianças e adultos e os banheiros dos estudantes possuem altura de pias e sanitários adaptados para a faixa etária. Em 2023 foram adicionados utensílios para estudantes maiores também.

Figura 9: Centro comunitário



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Além de servir para atividades dos estudantes da escola durante o dia, é cedida à comunidade durante a noite para atividades como balé, zumba, jiu-jitsu.

Figura 10: Sala da gestão auxiliar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Neste espaço trabalham o gestor pedagógico, o gestor administrativo financeiro e a coordenadora pedagógica. Além de reuniões entre os membros da gestão e de

planejamento por área, a sala também serve para atendimento aos pais dos estudantes.

Figura 11: Courtyards



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)
* 11A e 11B: pátios internos. 11C: pátio externo.

Os pátios internos contêm escorregador, balanço, gangorra, jardineiras, um gazebo, árvores, áreas gramadas e com piso ilustrado com jogos. Além de utilizado para intervalos dos estudantes, o espaço também serve para aulas e celebrações.

Figura 12: Educational Station: loja de brinquedos, Dia das Crianças (2021)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

O *Educational Station* (Estação Educacional), leva este nome, por ser um local para atividades, geralmente, organizadas em estações temáticas, como pode ser visto na figura 12. Todavia, por ser a maior sala da escola, também é utilizada para cerimônias, competições, jogos, junção de turmas para atividades extras, feiras e gincanas, como mostra a figura 13 abaixo.

Figura 13: Educational Station: I Gincana Matemática.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 14: Learning Center



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

O Learning Center (centro de aprendizagem) funciona como biblioteca, mas leva este nome, por ir além das funções da mesma. A organização escolar sugere que os espaços não sejam subutilizados, mas sim, que os estudantes possam vivenciar cada em canto experiências diferentes, sendo expostos às duas línguas de instrução.

Figura 15: Quadra poliesportiva: São João (2023)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A quadra poliesportiva fica situada na área externa e, além das práticas esportivas tradicionais, também é palco para culminância de projetos, apresentações culturais, gincanas e festejos, da escola e da comunidade.

Figura 16: Teachers Room



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A sala dos professores é o local onde é realizado o planejamento, onde são deixados os materiais solicitados, avisos, provas e atividades para correção e/ou aplicação.

As figuras 17 e 18 apresentam o Laboratório de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, comumente referido pelo acrônimo *STEM* (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*). O ambiente é projetado para fomentar o trabalho colaborativo, contando com mesas fabricadas em material de fácil higienização. Além disso, há armários altos para armazenar materiais que precisam ser mantidos fora do alcance dos estudantes. As imagens também mostram bancadas com computadores, enquanto a pia, a lousa e o projetor, que estão presentes no espaço, não aparecem nas imagens.

Figura 17: STEM



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 18: STEM. Aula de ciências



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A horta da escola serve como um espaço enriquecedor para aulas de todos os componentes curriculares, frequentemente de forma interdisciplinar. Nesse ambiente, as crianças têm a oportunidade de colocar a mão na massa, vivenciando experiências práticas em tempo real, como plantar uma semente e acompanhar seu crescimento até a frutificação. A horta permite atividades em língua inglesa e portuguesa, onde os alunos podem descrever ou discutir o processo de cultivo. Além disso, oferece oportunidades para expressões artísticas, como desenho e pintura, e estudos de geografia, explorando a composição do solo e as relações ecológicas. Assim, a horta se torna um recurso pedagógico multifacetado, estimulando o aprendizado de maneira dinâmica e envolvente.

As figuras 19 e 20 a seguir ilustram algumas atividades realizadas na horta. Na figura 21, podemos observar alguns produtos colhidos, embora a quantidade obtida até a data desta pesquisa seja insuficiente para suprir a demanda da escola. Portanto, esses produtos são utilizados apenas para fins pedagógicos.

Figura 19: *Vegetable Garden*. Aula de *Integrated Science*



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 20: *Vegetable Garden*. Aula de ciências



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Figura 21: Produtos da horta: romã, rabanete, jongome, cebolinha e acerola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

A escola não dispõe de um espaço exclusivo para o laboratório de informática; em vez disso, conta com um laboratório móvel equipado com 30 *Chromebooks*. Este laboratório pode ser deslocado por todas as dependências da instituição e está conectado à rede *Wi-Fi* que abrange toda a escola, como mostrado abaixo, na figura 23.

Figura 22: Aula de *Computer Science*



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 23: Visão parcial do muro frontal do IEMA Integral Bilíngue



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na figura 23, mostramos uma das grafitagens feitas pelo artista Gil Leros e artistas da comunidade local, valorizando as características da comunidade e o sentimento de pertencimento entre escola- comunidade. Observa-se um grande esforço no sentido de manter uma relação harmoniosa e de que a os moradores do entorno percebam que a escola está à serviço das crianças e da comunidade.

As crianças são atendidas durante 9 horas na escola, divididas em 8 horários e muitas atividades físicas. As aulas iniciam às 8:00h e terminam às 17:10h e todas as refeições são preparadas de acordo com o cardápio desenvolvido por nutricionistas da SEDUC-MA e consumidas na própria instituição divididas da seguinte maneira: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. Do exposto, o IEMA INTEGRAL BILÍNGUE conta com o seguinte quadro de funcionários:

Quadro 2: Quadro de funcionários

DISTRIBUIÇÃO DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DO IEMA INTEGRAL BILÍNGUE	
FUNÇÃO	QUANTIDADE
Gestor Geral	01
Gestor Auxiliar Pedagógico	01
Gestor Auxiliar Financeiro	01

Coordenador Geral	01
Professores Beletristas	09
Professores Pedagogos	21
Secretárias	01
Auxiliares de secretaria	02
Agentes de Portaria	05
Agentes de Serviços Gerais	06
Copeiros	04

Fonte: pesquisa empírica (2024)

Nota: dados coletados em janeiro de 2024.

Dessa forma, a escola desenvolve um trabalho diferenciado que proporciona maior segurança para as crianças, funcionários e com foco no patrimônio estadual: a parceria com a comunidade. Durante o dia, a escola funciona em tempo integral para as crianças e à noite cede espaço para atividades abertas à comunidade, como capoeira, zumba, ballet, futebol, projetos realizados por profissionais da própria comunidade, o que lhes devolve a sensação de pertencimento. Durante o turno da noite professores da própria escola ministram aulas de Língua Inglesa e Língua Espanhola para a comunidade de forma gratuita.

Figura 24: Curso de Língua Inglesa ofertado para moradores do entorno.



Fonte: www.educacao.ma.gov.br (2021)

O IEMA Integral Bilíngue segue as mesmas diretrizes válidas para todas as escolas da Educação Básica do Estado do Maranhão, ou seja, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as orientações especificadas pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) elaborado pela SEDUC, além de respeitar a Resolução de Nº 84/2020 do CEE-MA, que estabelece normas para o funcionamento de Escola Bilíngue, Escola Internacional e Programa Bilíngue da Educação Básica, no Sistema de Ensino do Maranhão (Maranhão, 2019; Brasil, 1996).

Entende-se por Escola Bilíngue a instituição educacional em que se falam duas línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o aluno incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa (Maranhão, 2020, p. 1).

Cabe então, demonstrar a matriz curricular construída para a escola e pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, para os anos iniciais do Ensino Fundamental utilizada até o momento da elaboração desta pesquisa:

Figura 25: Matriz curricular IEMA Integral Bilíngue.



MATRIZ CURRICULAR

Escolas Bilíngues de Tempo Integral da Rede Estadual do Maranhão

COMPONENTE CURRICULAR	1 ANO		2 ANO		3 ANO		4 ANO		5 ANO		REP	AVP	AVA
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA			
Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
Educação Física	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	S	2	8
Ciências da Natureza	3	120	3	120	3	120	2	80	2	80	S	2	8
Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	N	2	8
Literatura	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	S	2	8
Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	S	3	12
Integrated Math	5	200	5	200	5	200	5	200	4	160	S	3	12
Integrated Science	5	200	5	200	5	200	5	200	4	160	S	3	12
Integrated Arts	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Integrated English	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	S	3	12
Espanhol	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	S	2	8
TOTAL	40	1.600	40	1.600	40	1.600	40	1.600	40	1.600	-	-	-

LEGENDA:

CHS = CARGA HORÁRIA SEMANAL AVP = AVALIAÇÕES POR PERÍODO

CHA = CARGA HORÁRIA ANUAL AVA = AVALIAÇÕES POR ANO

Fonte: Documento de implantação do IEMA Integral Bilíngue - SEDUC/MA (2021, p. 2).

Assim como descrito na Resolução Nº 84/2020 CEE-MA, Moura (2009, p. 53-54), reconhece como escola bilíngue aquela que prevê:

Que a escola se organize em todos os aspectos para promover bilingualidade por todos os alunos atendidos, bem como promover aos alunos acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo. O currículo deve prever

uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua, presente como meio de instrução nas áreas de conhecimento. O ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação. Os professores devem ter o necessário conhecimento do objeto de ensino – as línguas – para poder ensiná-las pela comunicação com os alunos.

Por conseguinte, o IEMA Integral Bilíngue proporciona atividades de imersão, nas quais os alunos são levados intuitivamente a comparar e contrastar contextos, expressões culturais, tradições, fatos históricos, culinária, atividades rotineiras, bem como as línguas de instrução: inglês e português.

Figura 26: Visita guiada em Língua Inglesa no Palácio dos Leões



Fonte: Arquivo ASCOM – Seduc (2022)

A metodologia educacional do IEMA Integral Bilíngue valoriza a interdisciplinaridade e a imersão linguística, alinhando-se à abordagem CLIL. Por exemplo, nas aulas de ciências, os alunos podem aprender sobre o ciclo da água em

inglês, utilizando o idioma estrangeiro para compreender os processos científicos. Da mesma forma, em aulas de história, os estudantes podem estudar eventos históricos importantes em inglês, desenvolvendo tanto suas habilidades linguísticas quanto seu conhecimento histórico.

Além disso, a escola promove a integração curricular, criando conexões significativas entre as diferentes disciplinas. Por exemplo, os alunos podem realizar projetos que combinam elementos da matemática e da arte, explorando temas como proporção e perspectiva em desenhos geométricos. Outra prática comum é a realização de feiras temáticas, nas quais os estudantes apresentam trabalhos que envolvem conhecimentos de diversas áreas, como culinária, história e geografia, todas abordadas de forma integrada.

Para enriquecer o ambiente de aprendizado, a escola adota práticas baseadas nas teorias de Vygotsky. Os professores incentivam a colaboração entre os alunos e a construção do conhecimento de forma coletiva, por meio de atividades que promovem a interação social e o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal. Por exemplo, os estudantes podem trabalhar em grupos para resolver problemas complexos, estimulando a troca de ideias e a construção conjunta do saber.

As aulas são ministradas por professores capacitados em metodologias bilíngues e na integração entre conteúdo e língua estrangeira, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A interação constante com as duas línguas no ambiente escolar visa promover uma fluência natural e uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Além disso, a escola oferece atividades extracurriculares, como clubes de leitura, atividades culturais e esportivas, todas realizadas em um modelo bilíngue.

A abordagem pedagógica é fundamentada nos preceitos da educação integral, buscando formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar em um mundo globalizado. Acredita-se que a educação bilíngue, aliada à abordagem CLIL, à integração curricular e às práticas de Vygotsky, é uma forma de ampliar horizontes e fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do futuro com competência e confiança.

Entre as missões da escola, destacamos do Projeto Político Pedagógico (PPP), a iniciativa de tirar as crianças da rua, onde estariam em situação de vulnerabilidade, e devolver-lhes a infância, o direito básico à educação, saúde e lazer. Assim, dentro dos muros da escola, onde passam a maior parte do dia, estão protegidos da situação

de vulnerabilidades que predomina na comunidade por rivalidade entre as facções que comandam a região. O papel da instituição é garantir que frequentem as aulas, tenham educação digna e de qualidade, alimentem-se bem e estejam junto com outras crianças da mesma idade faixa etária.

Os principais objetivos do IEMA Integral Bilíngue incluem:

- **Desenvolvimento Linguístico:** Promover a proficiência em Língua Portuguesa e Língua Inglesa desde a educação básica.
- **Formação Integral:** Estimular o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.
- *Inclusão Educacional:* Garantir acesso equitativo a uma educação de qualidade, reduzindo desigualdades educacionais.
- **Preparação Global:** Preparar os alunos para assumir oportunidades e desafios em um contexto globalizado.

Desde sua implementação, a escola tem demonstrado resultados promissores, com um aumento significativo no desempenho acadêmico e na proficiência linguística dos alunos. A comunidade escolar relata maior engajamento dos estudantes e uma cultura escolar que valoriza a diversidade linguística e cultural.

O IEMA Integral Bilíngue representa uma inovação educacional significativa no Maranhão, configurando-se como um modelo a ser seguido em outras regiões do estado. A iniciativa, respaldada por um forte comprometimento político e educacional, tem o potencial de transformar a realidade educacional maranhense, promovendo inclusão, equidade e excelência educativa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com Paiva (2019), fazer pesquisa é investigar sistematicamente com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno. Fez-se necessário iniciarmos nossos trabalhos através de um levantamento bibliográfico e documental baseado em autores que versam sobre bilinguismo e currículo, bem como nos documentos legais que regulamentam a oferta de educação bilíngue no Estado do Maranhão, a fim de construirmos base teórica que norteasse a sistematização da pesquisa.

Após o levantamento bibliográfico e documental, partimos para o estudo de caso descritivo explicativo que, segundo Paiva (2019), além de descrever um fenômeno, tenta compreender suas causas e efeitos dentro de um ambiente natural. O estudo em questão é ambientado no IEMA Integral Bilíngue, escola pública de tempo integral pertencente à Rede Estadual do Maranhão, situada no bairro do Rio Anil-Bequimão, zona periférica da cidade de São Luís. Nesse contexto, apresentamos uma descrição detalhada do campo de pesquisa e nos baseamos no aporte teórico previamente construído para elaborar instrumentos que registrem as observações realizadas *in loco*.

Segundo Merriam (1998), estudo de caso qualitativo é uma descrição e análise intensiva de um fenômeno ou unidade social. E pode ser ainda caracterizado como uma pesquisa empírica que investiga o fenômeno no contexto da vida real. Dessa forma, os estudos de casos exigem dos pesquisadores sensibilidade e habilidade quanto às interpretações do objeto, bem como o cuidado ético na transparência das etapas e socialização dos resultados (STAKE, 2013; YIN, 2005). Dado o exposto, o tipo de pesquisa ou método de procedimento que desenvolvemos em nossa investigação é o estudo de caso sobre as práticas didático pedagógicas, com vistas a proposta de bilinguismo, na primeira escola bilíngue em tempo integral da Rede Estadual do Maranhão.

Do ponto de vista da abordagem, optamos pela pesquisa qualitativa que na definição de Lakatos e Marconi (2005, p.269), “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”, haja vista a necessidade de observar e analisar a rotina de tempo integral em uma escola pública bilíngue de Ensino Fundamental I, relacionando prática e teoria na tentativa de

compreender o como está sendo executado o atual currículo adotado pela escola e de que forma ele tem impactado na rotina escolar. Dessa forma, apoiamo-nos também em Minayo (2001) que deixa clara ideia de pesquisa qualitativa como aquela que pretende responder o porquê das coisas. Assim, a autora afirma que

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 14).

O método de coleta de dados utilizado se deu através da observação direta e sistemática, compreendida como controlada para consecução dos objetivos da investigação, conforme afirmam Lüdke e André (1986, p. 25):

[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Além disso, realizamos uma análise documental de registros institucionais. Conforme afirmam Ludke e André (1986), a análise documental a despeito de não ser uma técnica frequentemente utilizada nas pesquisas em educação, apresenta grande valor, especialmente na fase exploratória do estudo e como forma de triangulação junto aos outros instrumentos de coleta de dados.

Para Besset (2008, p.12), “[...] pesquisar é também buscar o que se quer pesquisar no contexto em que isso acontece, e ao se procurar, então, estar nestes contextos, as perguntas e propostas do pesquisador já constituem uma intervenção”. Portanto, acrescentamos que esta é uma pesquisa aplicada do tipo intervenção, que segundo Damiani *et al.* (2012), é planejada e implementada com base em referencial teórico com o objetivo de promover avanços e melhorias, além de testar as teorias, contribuir com o processo de ensino/aprendizagem, verificando de que maneira uma Sequência Didática, na perspectiva CLIL, com ênfase na interdisciplinaridade e culminância em *storytelling*, pode contribuir para a execução do currículo integrado criado pelo IEMA Integral Bilíngue e possa servir de modelo para adaptação e/ou elaboração de outras sequências ou abordagens que auxiliem as práticas de outras escolas bilíngues da Rede Estadual de Ensino.

Partindo desse pressuposto, os procedimentos metodológicos se orientaram em 7 (sete) momentos distintos:

1. O levantamento, organização e leitura da bibliografia relacionada ao aporte teórico: bilinguismo, translinguagem, língua e linguagem, currículo integrado, alfabetização, letramento e letramento, CLIL e *storytelling*;
2. Consulta às fontes secundárias e primárias, como documentos oficiais: Resoluções, Pareceres, BNCC, LDB, Documento de Implantação do Escola Digna Bilíngue, Projeto Político Pedagógico da escola, planos de aula e atividades dos estudantes;
3. Entrevistas com os 7 (sete) professores dos componentes ministrados em língua inglesa com o propósito de averiguar as ações necessárias para a elaboração e implementação da proposta de intervenção;
4. Registro do diário de campo: observações sobre as atividades, os momentos de planejamento, o processo avaliativo com o mesmo intuito anterior de averiguar as ações necessárias para a elaboração e implementação da proposta de intervenção;
5. Organização e análise dos dados coletados;
6. Elaboração de uma sequência didática aplicável a qualquer componente curricular com vistas a execução do currículo integrado bilíngue e;
7. Redação da dissertação e elaboração do e-book, produto da pesquisa.

A partir do levantamento bibliográfico/documental e da investigação empírica da experiência no 1º ano do Ensino Fundamental do IEMA Integral Bilíngue – São Luís, no ano de 2023, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, temos como produto um *e-book* com proposta de sequência didática, segundo a perspectiva CLIL, com ênfase na interdisciplinaridade, culminando em *storytelling*, para auxiliar educadores no planejamento e na execução do currículo integrado e organização da prática pedagógica em escolas bilíngues da rede pública ou privada.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa de campo foi conduzida entre fevereiro e junho de 2023, com o objetivo de investigar o andamento das práticas relacionadas ao ensino bilíngue na instituição e compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Para isso, foram feitas observações de aulas, análises de documentos da escola, incluindo o projeto de implementação e o Projeto Político Pedagógico (PPP), além de registros de entrevistas e currículos dos docentes (9 beletristas e 21 pedagogos), além de nova entrevista durante a coleta de dados.

Os achados dessa investigação revelaram dados significativos sobre a formação e experiência dos professores. Observou-se que 100% dos educadores responsáveis por ministrar conteúdos em inglês são formados em Letras, enquanto 0% possuem formação em Pedagogia. Além disso, nenhum dos pedagogos apresentava ao menos o nível básico de proficiência em língua inglesa. Em contrapartida, todos os professores de língua inglesa possuem um nível de proficiência C1⁶, demonstrando um domínio avançado do idioma.

Quanto à formação complementar, 95% dos professores, tanto pedagogos quanto beletristas, têm curso de pós-graduação. Embora 100% dos professores de língua inglesa tenham conhecimento sobre a abordagem CLIL, 0% deles a utilizou em suas práticas pedagógicas. Ademais, 0% dos pedagogos estavam familiarizados com essa metodologia. No que diz respeito à contação de histórias, 100% dos pedagogos aplicam essa prática, enquanto 0% dos professores de língua inglesa a incorporam, apesar de reconhecerem sua eficácia.

Os resultados da análise dos currículos e registros das entrevistas de ingresso na instituição evidenciam uma discrepância notável na formação e nas práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa e dos pedagogos. Embora todos os

⁶ O *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) é uma ferramenta do Conselho da Europa que descreve as habilidades linguísticas em seis níveis, de A1 (básico) a C2 (avançado). Ele orienta o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas estrangeiras, abrangendo compreensão oral, leitura, produção escrita e interação, e é amplamente utilizado em contextos educacionais e de certificação (vide Richards, 2006, Scrivener, 2015, Conselho da Europa, 2024). Segundo o site oficial do Conselho da Europa (2024), o nível C1, o qual é exigido pelo IEMA INTEGRAL BILÍNGUE para os professores dos componentes em língua inglesa, é assim descrito: [O sujeito pertencente a esse nível] é capaz de compreender uma vasta gama de textos longos e complexos, assim como detectar significações implícitas. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou acadêmica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.

educadores de inglês possuam formação em Letras e um elevado nível de proficiência, a falta de aplicação de metodologias contemporâneas, como a abordagem CLIL, e a ausência de familiaridade com essa prática entre os pedagogos sugerem lacunas significativas na integração de teorias e práticas.

É fundamental que os professores de língua inglesa se familiarizem mais com as práticas pedagógicas, especialmente considerando que ministram componentes curriculares como matemática, ciências e arte em língua inglesa para crianças no Ensino Fundamental. Paralelamente, a formação dos pedagogos em língua inglesa é crucial, uma vez que atuam em uma escola bilíngue, onde o domínio do idioma é indispensável. A predominância da contação de histórias entre os pedagogos, que não é aproveitada pelos professores de língua inglesa, aponta para uma oportunidade de intercâmbio de saberes que poderia enriquecer o ensino de idiomas. Portanto, consideramos que seria bastante proveitoso promover um diálogo mais estreito entre as diferentes formações, visando à construção de práticas pedagógicas mais integradas e significativas.

Para a análise da entrevista, realizada em maio de 2023, empregamos uma metodologia qualitativa interpretativa (Creswell, 2014, Ludke, André, 2013, Stake, 1983a), conduzida por meio da plataforma *Google Forms*. O objetivo principal foi averiguar as necessidades pedagógicas da escola, focando nas sugestões dos professores para a elaboração de uma proposta que os auxiliasse em suas práticas pedagógicas. Realizamos 7 perguntas abertas, permitindo que os entrevistados compartilhassem suas opiniões e experiências de forma detalhada, o que ensejou uma análise rica e contextualizada das respostas.

Foram entrevistados 7 dos 9 professores dos componentes curriculares ministrados em língua inglesa. O roteiro das entrevistas está disponível no apêndice A, e a análise das respostas obtidas segue abaixo. Os nomes dos participantes foram omitidos e em seus lugares foram utilizadas as letras: B, F, H, J, M, O e P.

Quadro 3: Planejamento colaborativo ou individual

1.	Vocês costumam realizar o planejamento de aulas de forma individual ou coletiva?
B	Individual.
F	O planejamento componente <i>Integrated Arts</i> é de maneira individual, mas fazendo <i>link</i> com outros componentes de forma verbal.
H	De forma individual

J	Das duas formas, o planejamento de Computer Science eu faço de forma individual quando preciso trabalhar o letramento digital dos alunos, contudo verifico com Andrade os conteúdos de gramática que estão sendo trabalhados para preparar um game ou atividade de revisão com os alunos utilizando os <i>Chromebooks</i> . Em relação a <i>Let's Speak</i> o planejamento é em equipe. Sentamos e preparamos as estratégias que serão trabalhadas durante o mês posterior.
M	Em geral faço meu planejamento sozinha. No <i>Let's Speak</i> , faço planejamento conjuntamente com a professora J. As aulas de <i>Arts</i> , nunca fiz planejamento em conjunto, embora eu pense que seja importante saber o que os demais colegas estão trabalhando para encontrar conexões em pontos de aprendizagem e assim fazer com que os estudantes assimilem e solidifiquemos conhecimentos por meio dessas conexões e interações.
O	Individual, exceto as aulas de <i>let's speak</i> , que são planejadas em dupla.
P	Individual.

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A análise das respostas à pergunta sobre o planejamento de aulas revela algumas tendências interessantes em relação ao trabalho colaborativo e individual na escola.

A maioria dos professores (B, H, O e P) realiza o planejamento de forma individual, o que pode indicar uma prática comum dentro da escola, possivelmente refletindo a autonomia de cada professor em sua área de atuação e a compreensão de que o planejamento deve ser guiado de acordo com as necessidades apresentadas por cada grupo de estudantes. Segundo Dewey (1916),

A educação, na medida em que é uma ação deliberada, envolve a seleção de objetivos e meios para alcançá-los. Esses objetivos devem estar relacionados às capacidades e experiências do aprendiz e às condições em que ele vive. O ensino, portanto, exige uma compreensão intencional das necessidades e possibilidades dos alunos, bem como do contexto em que a aprendizagem ocorrerá (Dewey, 1916, p. 112, tradução nossa).

De acordo com Dewey (1916), um ensino eficaz exige intencionalidade, e o planejamento individual é uma ferramenta essencial para alinhar objetivos, métodos e contextos educacionais.

Além disso, alguns professores, como J e M, mencionam a realização de planejamentos em equipe, especialmente nas aulas de *Let's Speak* e *Integrated Arts*. Isso sugere que, em determinadas disciplinas, há um reconhecimento da importância da colaboração para criar conexões entre os conteúdos, o que pode enriquecer a

experiência de aprendizado dos alunos. Zabala (1998) nfatiza o valor do planejamento compartilhado entre professores como meio de integrar os conteúdos e adaptar o ensino às realidades dos alunos:

A reflexão e o planejamento em equipe permitem aos professores compartilhar suas experiências, alinhar objetivos educacionais e estabelecer estratégias conjuntas, garantindo que o ensino seja mais significativo e integrado às necessidades dos alunos. Esse trabalho cooperativo é essencial para superar o isolamento docente e para a construção de um projeto educativo mais coerente (Zabala, 1998, p. 33).

A resposta de M destaca a importância de saber o que os colegas estão trabalhando para estabelecer conexões que ajudam na assimilação de conhecimentos. Isso revela uma consciência da necessidade de uma abordagem mais integrada e colaborativa, mesmo que a prática atual ainda seja predominantemente individual.

A diversidade nas abordagens de planejamento (individual versus coletivo) sugere que, embora a colaboração possa ser reconhecida como benéfica, sua implementação pode variar entre disciplinas e professores. Isso pode resultar em uma abordagem menos coesa em relação ao currículo bilíngue.

Disto posto, as respostas mostram uma tendência para o planejamento individual entre os professores, com algumas exceções onde o trabalho colaborativo é adotado. Essa prática pode limitar a sinergia entre as diferentes disciplinas, mas também reflete a autonomia e a especialização dos educadores. Considerar estratégias que incentivem o planejamento conjunto pode ser uma recomendação valiosa para a escola a fim de promover uma maior integração curricular e uma experiência de aprendizado mais rica para os alunos, como assevera Libâneo (1994):

O planejamento coletivo é indispensável porque assegura a coerência das práticas pedagógicas, articula os conteúdos escolares às necessidades sociais e culturais dos alunos e favorece a divisão de responsabilidades no trabalho docente. Essa prática também possibilita a troca de experiências entre os professores, fortalecendo o caráter coletivo e reflexivo da ação educativa" (Libâneo, 1994, p. 224).

Disto posto, entendemos que o trabalho coletivo no planejamento pedagógico é essencial para a coerência e a qualidade das práticas educativas, pois possibilita a troca de experiências, a integração de saberes e a construção de um currículo mais articulado com a realidade dos alunos. Libâneo (1994) destaca que o planejamento coletivo favorece a reflexão crítica e a tomada de decisões conjuntas, fortalecendo o trabalho docente como uma prática colaborativa e democrática.

Quadro 4: Benefícios do planejamento colaborativo

2.	Quais são os benefícios que vocês veem no planejamento colaborativo em comparação com o planejamento individual?
B	Mais ideias surgem para a realização das tarefas; Mais agilidade para concluir o planejamento;
F	Muitos!! O planejamento colaborativo é um alinhamento de processos então é com certeza bem mais produtivo para que haja resultados mais rápidos e eficazes pois cria opções de um aprendizado com mais habilidades.
H	Troca de ideias / o professor consegue entender o que já está dando certo em outras aulas, porém a questão dos horários para planejar juntos pode ser um entrave.
J	Ao trabalharmos em equipe aprendemos muito com as experiências dos outros colegas. Pensar em conjunto multiplica as ideias fazendo com que as aulas sejam ainda mais proveitosas para nós e para nossos alunos. Citando exemplos que acontecem comigo percebo que, planejando e acompanhando <i>Mrs. A</i> eu tenho aprendido tanto que me sinto muito feliz cada vez que tenho horários com ela. Planejando com <i>O</i> eu aprendo muito com as ideias que ele tem, colocamos em prática e o momento de <i>Let's Speak</i> se torna muito satisfatório. Ao planejar com <i>Mrs. G</i> eu “bebo” da fonte da vasta experiência linguística que ela possui, isso me faz aprender coisas novas a cada dia. Ao planejar com <i>M</i> , absorvo a experiência que ela tem em domínio de sala, segurança na sala e pulso firme. Todos os meus planejamentos em equipe são extremamente prazerosos, pois eu gosto dessas organizações burocráticas e fortaleço as relações afetivas com meus companheiros de trabalho.
M	A) O mesmo conteúdo pode ser apresentado com variadas abordagens e isso pode ajudar principalmente para aqueles estudantes que apresentem bloqueios em determinadas disciplinas. B) Criar projetos integrados diferentes disciplinas, pois aos estudantes perceber a correlação entre as disciplinas e assim entender o que eles estudam tem sentido e utilidade na vida deles. C) Professores trabalhando juntos criam mais e o trabalho fica mais “suave” o trabalho e os estudantes podem seguir mais confiantes D) Professores podem ser suportes um para os outros, no entanto exige que haja muito respeito e reciprocidade com as tarefas.
O	Diversidade de perspectivas: Ao reunir uma equipe cada membro pode trazer sua própria experiência, conhecimento e perspectiva para o planejamento da aula. Isso enriquece o processo de criação de aulas, permitindo considerar diferentes abordagens e estilos de ensino. Além de maior criatividade, compartilhamento de

	recursos, aprendizado colaborativo, abordagem interdisciplinar, compartilhamento de experiências.
P	Acredito que, talvez, no planejamento coletivo, possa haver mais interação entre os professores, o que resulta na expansão de ideias e/ou soluções para problemáticas referentes à série/turma que esses professores atuam.

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A análise das respostas dos professores sobre os benefícios do planejamento colaborativo em comparação com o planejamento individual revela diversos aspectos positivos que podem enriquecer o ambiente escolar. Muitos professores (B, F, O) destacam que o planejamento colaborativo resulta em uma multiplicidade de ideias e abordagens. J enfatiza que trabalhar em equipe permite aprender com as experiências dos colegas, enriquecendo seu próprio conhecimento e prática docente. Essa troca de saberes é vista como um elemento valioso que fortalece a profissão e aprimora a qualidade do ensino. Assim, a diversidade de perspectivas torna as aulas mais dinâmicas e atraentes, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos.

F menciona que o planejamento colaborativo leva a resultados mais rápidos e eficazes, sugerindo que o alinhamento entre os educadores pode acelerar o processo de planejamento e facilitar a execução das atividades. M acrescenta que essa abordagem permite apresentar o mesmo conteúdo de diversas maneiras, facilitando a compreensão dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades em determinadas disciplinas. A criação de projetos integrados entre diferentes áreas do conhecimento é um ponto forte que pode resultar em um aprendizado significativo.

Além disso, a ideia de que os professores podem se apoiar mutuamente (M e O) é destacada, indicando que um ambiente de respeito e reciprocidade é essencial para o sucesso do planejamento coletivo. Essa colaboração promove um clima de trabalho mais leve e cooperativo, beneficiando a moral da equipe. A prática colaborativa não apenas enriquece a atuação dos professores, mas também pode ter um impacto positivo na confiança dos alunos. M observa que professores que trabalham juntos conseguem criar um ambiente de aprendizado mais suave e encorajador, resultando em uma experiência educativa mais eficaz.

As respostas demonstram um reconhecimento claro dos benefícios do planejamento colaborativo, incluindo criatividade, produtividade, aprendizado mútuo e a capacidade de abordar conteúdos de forma integrada, características mencionadas

em bibliografia especializada (*vide* Libâneo, 1994 e Zabala, 1998). Apesar de alguns desafios mencionados, como a disponibilidade de horários para reuniões, os professores parecem valorizar o potencial do trabalho em equipe para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, promover mais oportunidades para o planejamento colaborativo pode ser uma recomendação importante para a escola, visando à melhoria contínua do ensino bilíngue.

Quadro 5: Promoção de colaboração entre professores no planejamento de aulas bilíngues

3.	Como a escola promove a colaboração entre os professores no planejamento de aulas bilíngues?
B	Temos um horário semanal para fazê-lo.
F	A escola promove através de estudos com profissionais especializados, treinamentos para que haja essa contribuição e o que penso que principalmente deixa com total liberdade para que haja esse engajamento.
H	Durante as atividades coletivas e culturais, sempre existe uma mobilização maior a esse respeito.
J	A escola nos proporciona momentos específicos de planejamento em equipe conforme nossos horários semanais.
M	De acordo com meu horário, consigo perceber que tenho dias específicos pra planejar. No entanto, não sei se coincidem com algum professor que possa planejar em conjunto. No meu caso específico, apenas as aulas do <i>Let's Speak</i> consigo ter momentos para planejar com a professora J.
O	Existe um horário no qual os professores deveriam se reunir para planejar, contudo não existe um coordenador de área para guiar tais planejamentos neste horário.
P	Geralmente por meio de reuniões e formações

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

Os professores B, J e M destacam a existência de horários específicos designados para o planejamento em equipe, indicando uma tentativa da escola de facilitar a colaboração. No entanto, a eficácia dessa abordagem depende da disponibilidade dos educadores e da coincidência de seus horários.

Além disso, de acordo com F, a escola promove a colaboração por meio de treinamentos e estudos com profissionais especializados. Essa iniciativa demonstra um investimento no desenvolvimento profissional dos professores, visando capacita-

los para um engajamento mais ativo no planejamento colaborativo. Também é importante notar que, segundo H, atividades coletivas e culturais geram uma maior mobilização em torno da colaboração, sugerindo que momentos informais de interação podem ser oportunidades valiosas para a troca de ideias e planejamento conjunto.

Por outro lado, a falta de um coordenador de área para guiar os planejamentos foi identificada como um desafio significativo. A ausência de liderança ou facilitação pode limitar a eficácia das reuniões, tornando-as menos produtivas. Além disso, a dificuldade de sincronização entre os horários dos professores é outro fator que pode dificultar a colaboração. Embora M mencione ter dias específicos para planejar, a incerteza sobre a coincidência desses horários com os de outros professores impede um planejamento conjunto efetivo.

Analisando mais profundamente, entendemos que outro aspecto crítico sobre a ausência de uma coordenação de área para a língua inglesa é o acompanhamento da efetivação da abordagem CLIL, que é uma das premissas elencadas no PPP da escola. A implementação dessa abordagem requer uma integração cuidadosa entre o conteúdo curricular e o ensino da língua adicional. Contudo, a falta de um acompanhamento efetivo pode dificultar a aplicação do CLIL, que se revelou novidade em termos de prática real durante as entrevistas de ingresso dos professores à instituição. Nenhum dos entrevistados havia tido experiência real com a abordagem CLIL em sala de aula.

Por fim, a diversidade de métodos de colaboração, mencionada por P, reflete a abertura da escola para diferentes formas de interação, como reuniões e formações. No entanto, a implementação prática dessas iniciativas pode variar. Em resumo, a escola possui algumas estruturas que promovem a colaboração no planejamento de aulas bilíngues, mas a falta de coordenação e a necessidade de sincronização de horários representam desafios significativos. Para otimizar a colaboração, seria benéfico designar um coordenador de área que facilite esses encontros, criando um ambiente onde a troca de ideias ocorra de forma mais fluida e efetiva. Essa promoção de uma colaboração mais robusta pode enriquecer tanto a prática docente quanto o aprendizado dos alunos.

Quadro 6: Metas e objetivos das aulas bilíngues

4.	Quais são as principais metas e objetivos ao planejar aulas bilíngues?
B	Favorecer o aprendizado e uso de outro idioma com maior fluidez.
F	Resultado!!! O plano é o resultado do planejamento de aula e o objetivo principal é o ter como aliado na rotina do professor e aluno. Acredito que seja como forma de organização mesmo. o planejamento em si é algo natural nosso, já o plano de aula bilíngue, nos permite encontrar estratégias para alcançar o objetivo dentro e fora da sala de aula o que nos faz ter clareza de nossas ações enquanto professor. Portanto, para que se obtenha êxito nesse processo de ensino – aprendizagem o quão importante é o plano de aula bilíngue!!
H	Que as aulas sejam dinâmicas, acessíveis aos alunos em todos os aspectos, interessantes, é que cumpram seu papel dentro de cada conteúdo. Que os alunos ampliem sua visão de mundo e saibam que aquele conteúdo serve para a vida.
J	Contribuir para o letramento bilíngue os alunos; fortalecer o vocabulário e estruturas linguísticas já internalizadas pelos alunos; relacionar o contexto que o aluno vive com a língua adicional que temos como alvo.
M	Nas aulas do Y1, minhas metas em relação a L2 é exposição a L2, de maneira que os alunos possam ficar cada vez mais familiarizados com L2 e ter uma rotina de aula, fazendo com que as aulas possam ter de fluir o máximo em L2. No Y4 devidos a questões trazidas de anos anteriores, a meta é criar uma rotina de aula em L2 expondo os estudantes à L2 e instigá-los a falar utilizando L2 o máximo possível.
O	Ao planejar aulas bilíngues, o objetivo principal é promover a aquisição e o desenvolvimento de proficiência em duas línguas. Na nossa escola essa língua adicional é o inglês e espera-se desenvolver um trabalho didático de maneira a tornar os alunos capazes de compreender, falar, ler e escrever em ambas as línguas. Outros pontos relevantes são: Compreensão Intercultural: Promover a compreensão e apreciação das culturas associadas às língua inglesa e portuguesa, competência comunicativa: Capacitar os alunos a se comunicar eficazmente nas duas línguas, usando-as em situações práticas e do dia a dia, desenvolvimento de

	habilidades cognitivas: Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, que podem ser aprimoradas por meio do bilinguismo, preparação para o mundo globalizado, desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, participação em exames e certificações, desenvolvimento de competências sociais e interpessoais, respeito pela diversidade linguística, envolver os pais e a comunidade ao longo do processo.
P	Nas aulas de Science, busco normalmente prezar pela compreensão dos conteúdos em geral, seguido pela identificação dos conceitos abordados e do vocabulário referente a tal conceito e, por fim, da prática de uso desse conteúdo por meio de atividades, dinâmicas, apresentações etc. Tudo isso com o maior uso possível da língua estrangeira. Todo o material e exposição é formulado para que a privilegie.

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A análise das respostas dos professores sobre as principais metas e objetivos ao planejar aulas bilíngues revela uma diversidade de enfoques que refletem tanto a intenção pedagógica quanto as aspirações dos educadores em relação ao aprendizado dos alunos. Professores, como B e O, mencionam a meta de favorecer o aprendizado e o uso fluido do segundo idioma. Isso indica uma preocupação central com a aquisição de habilidades linguísticas que possibilitem aos alunos se expressarem de forma eficaz em ambas as línguas, destacando a importância do letramento bilíngue, como a exposição regular à segunda língua (L2), ressaltada por M, como um meio de familiarização dos alunos, especialmente em diferentes níveis de ensino. A criação de rotinas em L2 é vista como uma forma de maximizar a fluência e a confiança dos alunos no uso da língua. A exposição à língua adicional e o estabelecimento de rotinas são estratégias que facilitam o letramento bilíngue.

F enfatiza que o planejamento é essencial para garantir resultados e clareza nas ações dos professores. A estruturação das aulas bilíngues permite que os educadores se organizem melhor, facilitando a implementação de estratégias significativas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

H destaca a importância de aulas dinâmicas, acessíveis e interessantes, que cumpram seus objetivos educacionais. Essa abordagem sugere uma intenção de engajar os alunos, ampliando suas perspectivas e mostrando a relevância do conteúdo para a vida cotidiana. Aliado a isso, J menciona a relevância de relacionar o

aprendizado da língua adicional com o contexto de vida dos alunos. Isso indica uma abordagem que busca conectar o conteúdo com experiências pessoais, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. Essas falas estão alinhadas com correntes socioculturais ligadas a Vigotski (vide, por exemplo, Gasparin, 2020), que exaltam o interesse e a relevância dos conteúdos para a vida do educando nos processos de ensino e aprendizagem.

Professor O apresenta uma visão abrangente que inclui não apenas a proficiência linguística, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a compreensão intercultural e a preparação para um mundo globalizado. Essa abordagem holística visa formar alunos capazes de se comunicar eficientemente, respeitar a diversidade linguística e se engajar socialmente, objetivos alinhados com a metodologia CLIL, segundo Coyle, D., Hood, P., Marsh (2010).

Por fim, P foca na compreensão dos conteúdos e na identificação de conceitos e vocabulário, priorizando o uso da língua estrangeira em atividades práticas. Isso reflete uma intenção de garantir que os alunos não apenas entendam o conteúdo, mas também o apliquem de forma prática.

Em conclusão, as respostas dos professores evidenciam uma ampla gama de metas e objetivos no planejamento de aulas bilíngues, abrangendo desde a fluência linguística até o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Os educadores reconhecem a importância de estruturar suas aulas de maneira que promovam um aprendizado dinâmico, acessível e relevante para os alunos. Para fortalecer essa prática, pode ser útil proporcionar formações continuadas que ajudem os professores a integrarem essas metas de forma mais efetiva no cotidiano escolar. Assim, a promoção de um ambiente bilíngue se torna não apenas um objetivo linguístico, mas uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 7: Desafios ao planejar aulas bilíngues para o Ensino Fundamental

5.	Quais desafios específicos vocês enfrentam ao planejar aulas bilíngues para o Ensino Fundamental?
B	Contratemplos para reunir com os colegas no dia de planejamento; encontrar um caminho que atenda a toda a diversidade que temos em sala: alunos inteligentes demais, atentos/desatentos, com laudos diversos, mal-educados mesmo, sem disciplina, que não atendem regras; completar o livro; atribuir

	valor a um processo que vai acontecer ao longo da vida; avaliar o aluno com parecer descritivo e não com nota (número).
F	Encontrar estratégias de aulas que tragam resultados que atendam um número grande de alunos em sala de aula.
H	O maior desafio é planejar aula interessantes e lúdicas sem perder de vista o conteúdo.
J	A quantidade de alunos por turma e suas diferenças de alfabetização e letramento; construir um planejamento de aula que desperte o interesse do aluno na língua adicional e os faça utilizá-la de forma natural; planejar uma estratégia que consiga alcançar o máximo de alunos em sala levando em consideração que ainda temos alunos não alfabetizados em sala de aula.
M	No Y4 as dificuldades que possam despertar o interesse nas atividades práticas. A maior dificuldade é gerenciar os alunos no comportamento apropriado para cada atividade proposta.
O	Um dos maiores desafios na minha avaliação é a disparidade do nível de proficiência dos alunos outro desafio diário é manter o interesse das crianças, visto que nessa faixa etária o foco pode ser perdido muito rapidamente, aquisição de vocabulário, também é um desafio uma vez que ainda estamos fortemente permeados pela língua materna em todo o ambiente escolar, desenvolver habilidade mais interativas como produção oral e compreensão oral. (<i>speaking</i> e <i>listening</i>), também é importante elencar a o processo avaliativo, que deve ser ao longo do processo e variado.
P	Sem dúvidas, um dos maiores desafios é planejar aulas que façam os alunos se comuniquem (oralmente) de forma orgânica utilizando a língua estrangeira. Ainda é difícil fazê-los optar pela segunda língua, como instrumento de comunicação, ao invés da língua materna. Planejar aulas que sejam ao mesmo tempo objetivas (por conta do tempo), completas e engajadas com a realidade dos alunos (pois é necessário para que haja melhor aproveitamento quando nos referimos a significação daquela aula), que prendam atenção das crianças (importante!!) e que sejam divertidas (igualmente importante!!).

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A análise das respostas dos professores sobre os desafios específicos ao planejar aulas bilíngues para o ensino fundamental revela uma série de dificuldades que impactam a eficácia do ensino, especialmente no que diz respeito à atenção e engajamento dos alunos.

Um dos principais desafios destacados por H é a necessidade de planejar aulas que sejam ao mesmo tempo interessantes e lúdicas, sem perder de vista o conteúdo curricular. Essa preocupação é compartilhada por outros professores, como J, que mencionam a dificuldade em despertar o interesse dos alunos pela língua adicional e promover seu uso de forma natural. O desafio de criar um ambiente de aprendizagem que atraia a atenção dos alunos é um tema recorrente nas respostas, apontando para a necessidade urgente de estratégias que tornem as aulas mais dinâmicas e envolventes.

A dificuldade em manter o interesse dos alunos, conforme mencionado por O, é especialmente crítica, uma vez que as crianças nessa faixa etária tendem a perder o foco rapidamente. Essa questão é acompanhada pela preocupação com a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento de habilidades de *listening* e *speaking*. Para enfrentar esses desafios, o uso de abordagens lúdicas e interativas se torna essencial. Segundo Piaget (1976), *“por meio do brincar, a criança explora, experimenta e descobre o mundo ao seu redor, integrando novas ideias ao seu repertório cognitivo”* (Piaget, 1976, p. 56). O pesquisador enfatiza que o lúdico é uma forma natural de aprendizado, especialmente na infância, pois está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo:

Além disso, P destaca a importância de planejar aulas que sejam objetivas e que reflitam a realidade dos alunos, enfatizando que isso é fundamental para prender a atenção e tornar o aprendizado mais significativo. A busca por aulas que sejam divertidas e engajantes é um objetivo comum entre os professores, indicando uma consciência coletiva sobre a necessidade de transformar a sala de aula em um espaço onde a aprendizagem se dê de forma prazerosa e envolvente, como argumentado por Vygotsky (1991):

No jogo, a criança aprende a agir em um campo cognitivo em vez de apenas em um campo visual. Por meio do brincar, ela desenvolve novas formas de atenção e concentração, ao mesmo tempo que internaliza as regras e significados culturais que regulam o comportamento humano. (Vygotsky, 1991, p. 129).

Em resumo, os desafios enfrentados pelos professores ao planejar aulas bilíngues incluem a dificuldade de manter a atenção dos alunos e elaborar aulas que sejam interessantes e lúdicas. A implementação de estratégias como o *storytelling* pode ser uma solução eficaz para abordar essas questões. Essa técnica, que utiliza a narrativa para envolver os alunos, não só capta a atenção deles, mas também facilita a aquisição de vocabulário e a prática das habilidades de escuta e fala. Ao contar histórias que sejam relevantes e cativantes, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais ativo e participativo. O *storytelling* permite que os alunos se conectem emocionalmente com o conteúdo, promovendo uma maior retenção das informações e estimulando o uso da língua estrangeira de forma orgânica.

Quadro 8: Estratégias ou métodos para o ensino bilíngue para crianças no Ensino Fundamental

6.	Quais estratégias ou métodos pedagógicos vocês consideram mais eficazes no ensino bilíngue para crianças no Ensino Fundamental?
B	Fazê-los protagonistas da aprendizagem por meio de jogos, atividades em pares; uso de <i>realia</i> ; uso de situações com pessoas da sala/escola/ família.
F	Metodologias como gameificação, <i>group work</i> , vídeos etc. que fazem com que os alunos participem mais das aulas sem eles perceberem que estão realmente em aulas bilíngues, para a idade do fundamental as estratégias precisam ser elaboradas de forma que a atmosfera da sala de aula se transforme um ambiente de leveza e muito prazerosa para que o ensino aprendizagem seja uma consequência natural.
H	Com certeza a possibilidade de relacionar e integrar conteúdos e disciplinas com a língua inglesa. Tentar tornar o processo de aprendizagem algo natural é importante para que o aluno adquira confiança e se sinta mais à vontade com a L2.
J	Utilizar músicas como um dos recursos pedagógicos é uma estratégia bem interessante que envolve os alunos; uso da tecnologia digital em sala desperta o interesse e envolve os alunos nos conteúdos trabalhados; a utilização do livro didático como material didático para termos como base ao planejarmos as nossas aulas.

M	Criar uma rotina para uso de L2; a comunicação entre professores de L2 apenas em inglês, sendo uma forma de exemplo e incentivo para uso da L2. Nomear os objetos escolares em inglês; cartazes com frases uteis e comumente utilizadas; criação <i>wordwalls</i> e colocar em espaços visíveis aos alunos em sala de aula.
O	O ensino bilíngue para crianças do ensino fundamental pode ser muito eficaz quando implementado com estratégias pedagógicas adequadas. Como: imersão total ou parcial na língua alvo. Isso ajuda as crianças a desenvolverem proficiência na língua de maneira natural, como fariam com sua língua materna, ensino bilíngue simultâneo: Neste método, as crianças recebem instruções em ambas as línguas, o que ajuda a desenvolver habilidades em ambas. Pode ser feito por meio de aulas separadas em cada língua ou em uma combinação de ambas, Integração de Conteúdo e Língua: Integrar o ensino da língua com o conteúdo do currículo é uma abordagem eficaz. Por exemplo, aprender ciências, matemática e história em uma língua estrangeira. Isso ajuda as crianças a aplicarem o idioma em contextos do mundo real. Esta é a abordagem adotada pelo IEMA Integral Bilíngue (CLIL), Aprendizado Lúdico: As crianças aprendem melhor quando estão se divertindo, assim, utilizar-se de jogos e brincadeira é uma importante ferramenta para esta faixa etária, apoio cultural: Ensinar não apenas a língua, mas também a cultura associada a ela. Avaliação Contínua: Monitorar o progresso das crianças de forma contínua e adaptar o ensino com base em suas necessidades individuais é essencial, formação de professores: Professores bem treinados, fluentes na língua estrangeira e familiarizados com as melhores práticas de ensino bilíngue são fundamentais para o sucesso do programa, participação da família: Envolvimento dos pais no processo de aprendizagem é crucial para a fluidez e eficácia do processo, flexibilidade e adaptação: Cada criança é única, e as estratégias devem ser adaptadas às necessidades individuais.
P	Gamificação dos conteúdos e uso de outras tecnologias. Dinâmicas que os façam associar o conteúdo estudado à língua estrangeira (mesmo que seja apenas um <i>picture dictation</i>).

	Uso de cards, imagens, apresentações... Percebo que as crianças dessa geração são altamente ligadas a representação imagética e o uso desse recurso ajuda MUITO durante as aulas de língua estrangeira. Práticas de escrita por meio do uso de atividades curtas. Tenho percebido que fazer atividades escritas em, pelo menos, duas aulas na semana também os ajudam a criar uma rotina de escrever (e ler, para os que já o fazem) em língua inglesa. Além de deixá-los mais acostumados com a realidade de provas/atividades formais do ambiente escolar.
--	---

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A análise das respostas dos professores sobre as estratégias e métodos pedagógicos mais eficazes no ensino bilíngue para crianças do ensino fundamental destaca uma variedade de abordagens que podem enriquecer o aprendizado. Professor B enfatiza a importância de fazer os alunos protagonistas de sua aprendizagem por meio de jogos e atividades em pares, além do uso de *realia* e situações do cotidiano que envolvem a comunidade escolar. Essa perspectiva interativa é compartilhada por F, que menciona metodologias como gamificação e trabalho em grupo, ressaltando a necessidade de criar uma atmosfera leve e prazerosa, onde o aprendizado se torne uma consequência natural. De fato, estudos apontam que a gamificação tem um papel central no desenvolvimento da atenção, da imaginação e na internalização de conceitos. Segundo Froebel (1887):

O jogo é o mais alto grau de desenvolvimento da criança, pois é a expressão espontânea do mundo interno de sua alma. É por meio do brincar que a criança compreende as relações que permeiam o mundo ao seu redor e encontra prazer na aprendizagem (Froebel, 1887, p. 54, tradução nossa).

H destaca a relevância da integração de conteúdos e disciplinas com a língua inglesa, visando tornar o processo de aprendizagem mais natural e confortável para os alunos. J complementa essa ideia ao sugerir o uso de músicas e tecnologia digital, que podem despertar o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem. M menciona a criação de uma rotina de uso da língua inglesa, destacando a importância da comunicação em L2 entre os professores como um exemplo e incentivo.

O aponta para a eficácia de métodos como a imersão parcial e a integração de conteúdo e língua, entendimento esse que coincide com o recomendado na abordagem CLIL, segundo Coyle, D., Hood, P., Marsh (2010).

Ele também sublinha a importância do aprendizado lúdico, da avaliação contínua e da formação de professores bem-preparados. P, por sua vez, ressalta a utilização de gamificação e tecnologias, além de práticas que associam o conteúdo à língua estrangeira, como *picture dictation* e o uso de representações imagéticas, que se mostram eficazes para a geração atual de alunos.

Apesar da diversidade de estratégias apresentadas, é importante notar que, embora a abordagem CLIL, o *storytelling* e a integração curricular estejam no PPP da escola e a instituição ofereça formações sobre esses temas, as respostas dos professores não contemplam essas metodologias de maneira explícita. Os desafios mencionados anteriormente, como a falta de uma coordenação específica para a área de língua inglesa e a necessidade de melhor organização dos horários de planejamento coletivo, podem ser fatores que limitam a efetiva aplicação dessas abordagens. Isso sugere que, apesar do reconhecimento teórico da importância de metodologias integradas, a prática em sala de aula pode não refletir totalmente essas premissas.

Quadro 9: Sugestões para aprimoramento do planejamento e execução das aulas bilíngues

7.	Há alguma sugestão ou iniciativa que gostariam de ver implementada para aprimorar o planejamento e execução das aulas bilíngues na escola?
B	Trazer a Poliana, mais vezes, para workshops; e outros profissionais que atendam nossos alunos com laudo; retorno dos planejamentos com observações / sugestões que forem necessárias; avaliação do trabalho em sala de aula (observação surpresa).
F	Sugiro que possamos ter um momento por semestre para planejamento com as outras áreas de conhecimento do currículo bilíngue com todos os professores dos componentes como <i>Math. Science, English</i> e <i>Art</i> para que haja uma interação e integração maior dos alunos com a língua Inglesa. Atividades que envolvam os componentes de Língua Inglesa como <i>outdoor activities</i> , por exemplo, e fazendo o <i>link</i> com cada objeto de conhecimento estudado e visto durante o semestre em sala de aula.
H	Sei que é muito difícil atender a todos no horário, mas se conseguíssemos ter alguns professores com mesmo horário de planejamento, seria ótimo. Ou

	também poderíamos fazer uma parada mensal para reunirmos por área e compartilhar o planejamento já feito. Por exemplo, alunos seriam liberados mais cedo p essa reunião ocorrer.
J	Mais formações durante o ano (podendo ser encontros <i>on-line</i> , palestras ou <i>workshops</i>); ter uma pessoa na gestão específica de inglês que pudesse analisar nossos planejamentos e se reunir, pelo menos uma vez por mês, para saber como está o andamento das aulas e os recursos utilizados pelos professores.
M	Momentos específicos para leitura de planejamentos entre professores de L1 e L2 para que possam criar conexões e integrar as atividades.
O	Intercambio entre professores desta instituição e instituições estrangeiras, ou ter, pelo menos de maneira temporária, professores estrangeiros em nosso corpo docente. Além disso, penso que é preciso retomar as reuniões com professores de inglês para troca de experiências e planejamento, acredito que para tanto precisaríamos de um coordenador de área para guiar tal processo. Outro ponto importante seria a visita a outras instituições com propostas educacionais semelhantes à nossa.
P	Acredito que, para o futuro, talvez o registro sistemático de experiências, atividades, dinâmicas que foram pensadas pelo corpo docente e pela coordenação para a IEMA Integral Bilíngue. Percebo que muitos integrantes da escola possuem ideias e criações que tiveram sucesso e poderiam ser repetidas (talvez com ainda mais sucesso) mas ainda não há uma coletânea/registo oficial desse material. Talvez, quem sabe, isso até nos ajude na construção de um possível material didático pensado e produzido especialmente para o IEMA Integral Bilíngue.

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

As respostas dos professores à sétima pergunta, que investiga sugestões para aprimorar o planejamento de aulas bilíngues na escola, revela uma gama de propostas que refletem a busca por melhorias na prática pedagógica e na colaboração entre os educadores.

Os professores enfatizam a importância de momentos estruturados para o planejamento coletivo. Professor B sugere a realização de *workshops* regulares com

a especialista Poliana⁷ e outros profissionais que atendem aos alunos com laudos, além de um retorno mais sistemático sobre os planejamentos, incluindo observações e avaliações em sala de aula. Essa abordagem visa não apenas a melhoria contínua do trabalho pedagógico, mas também a adaptação às necessidades específicas dos alunos.

F propõe encontros semestrais de planejamento envolvendo todas as áreas do currículo bilíngue, como *Integrated Math*, *Integrated Science*, *Integrated English* e *Integrated Arts*. Essa interação interdisciplinar poderia proporcionar uma aprendizagem mais significativa e conectar a Língua Inglesa com outros conteúdos, aumentando o engajamento dos alunos. H, por sua vez, destaca a necessidade de sincronização nos horários de planejamento, sugerindo encontros mensais por área, o que facilitaria a troca de experiências e práticas interdisciplinares.

A ideia de um suporte mais focado na gestão da área de inglês é levantada por J, que defende a necessidade de mais formações ao longo do ano, juntamente com a presença de um gestor que possa acompanhar os planejamentos e a execução das aulas. Essa proposta sugere a criação de uma rede de apoio que potencialize tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto a qualidade do ensino.

M também ressalta a importância da colaboração entre os professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, sugerindo momentos específicos para discutir e integrar planejamentos. A promoção de um ambiente colaborativo é essencial para que as práticas pedagógicas se tornem mais coesas e interligadas.

Professor O sugere iniciativas mais amplas, como intercâmbios com instituições estrangeiras e a inclusão temporária de professores estrangeiros no corpo docente. Ele também destaca a necessidade de um coordenador de área que guie o processo de planejamento, assim como visitas a outras instituições com propostas educacionais semelhantes.

⁷ Pollianna Galvão Soares de Matos é Psicóloga com doutorado (2014) e mestrado (2008) em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela UnB (2017-2019). Possui especialização lato sensu em Psicologia Escolar (2007) pela UnB. É professora e pesquisadora do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade CEUMA. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É fundadora e coordenadora do Núcleo de Estudos em Psicologia na Educação do Maranhão (NEPEMA) e co-fundadora do Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro Autista (LAPITEA) da Universidade Ceuma. (Informações coletadas no [Pollianna Galvão Soares de Matos | Escavador](#) em 20/11/2014). Até o ano de 2023, período de coleta dos dados para esta pesquisa, a Dra Pollianna e sua equipe ofereciam workshops e atividades sobre crianças com necessidades especiais no IEMA Integral Bilíngue.

Por fim, P propõe o registro sistemático de experiências e dinâmicas que tiveram sucesso, sugerindo a criação de um material didático adaptado às necessidades do IEMA Integral Bilíngue. Essa coletânea serviria como um recurso valioso para todos os educadores, permitindo que boas práticas sejam reaplicadas e adaptadas.

Em conclusão, as sugestões apresentadas pelos professores revelam um forte desejo de aprimorar o planejamento das aulas bilíngues por meio de maior colaboração, integração e suporte. Entretanto, apesar de iniciativas como a abordagem CLIL, o uso de *storytelling* e a integração curricular estarem previstas no PPP da escola, as respostas dos educadores não demonstram um aproveitamento claro dessas metodologias. Essa lacuna pode ser atribuída à falta de uma coordenação específica para a área de Língua Inglesa e à necessidade de melhor organização dos horários de planejamento coletivo, fatores que limitam a implementação eficaz dessas abordagens no cotidiano escolar.

Com relação às observações de aula, que totalizaram 8 horas distribuídas entre diferentes disciplinas, foi revelada uma realidade complexa no ambiente escolar. Embora tenha sido evidente a falta de integração curricular, exceto em momentos de intervenções pedagógicas da gestão, foi possível notar que os alunos demonstravam compreensão das instruções dos professores e realizavam as atividades propostas com entusiasmo. No entanto, a atenção dos estudantes era frequentemente desviada, especialmente quando colegas enfrentavam dificuldades, levando a um certo desinteresse nas aulas.

Apesar de apresentarem vontade de participar ativamente, a maioria dos alunos se expressava em L1, limitando as oportunidades de prática da língua inglesa. Os professores, portanto, precisam criar mais oportunidades para que as crianças se expressem em L2, promovendo um ambiente que favoreça a prática do idioma.

Por outro lado, os educadores mostraram um domínio significativo da abordagem CLIL, conseguindo transitar entre suas funções como educadores de língua inglesa e como professores de outras disciplinas. Essa habilidade é promissora e pode servir como um caminho para o intercâmbio da prática do *storytelling*, integrando narrativas e conteúdo de forma que enriqueça a experiência de aprendizado e fortaleça a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem não só facilitaria a integração curricular, mas também incentivaria os estudantes a se expressarem em L2 de maneira mais natural e engajada.

6 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

Considerando os resultados da pesquisa realizada no IEMA Integral Bilíngue, constatamos a necessidade de um modelo que sistematize o planejamento das aulas. Esse modelo é fundamental para garantir a aplicação da abordagem CLIL, a integração curricular, o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de práticas colaborativas, visando aprimorar as práticas educacionais na escola.

Dessa forma, apresentamos nosso produto educacional elaborado a partir dos resultados desta pesquisa: um e-book intitulado CLIL & STORYTELLING: sequência didática para bilinguismo no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O material está sob a licença do Creative Commons (CC), permitindo o compartilhamento desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND), e não permitindo sua utilização para fins comerciais (NC), conforme figura 27.

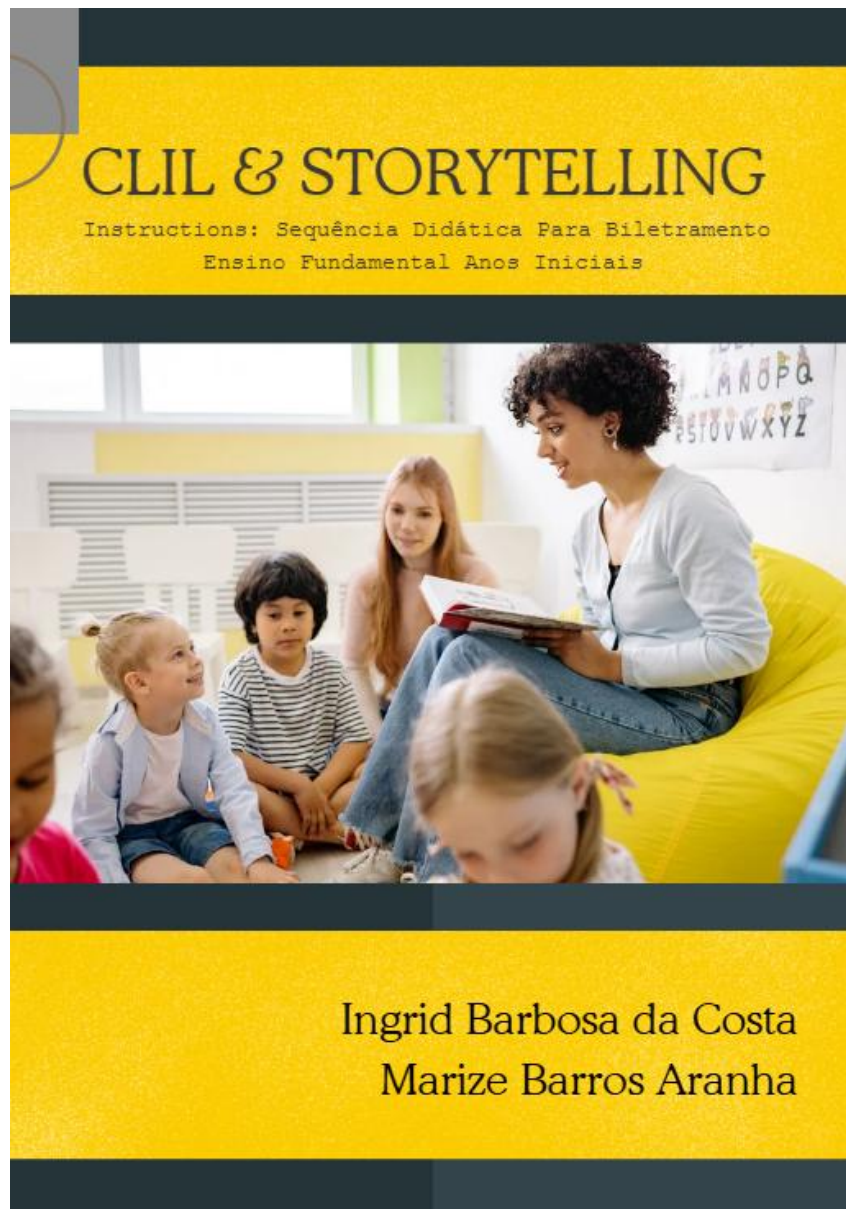
Figura 27: Licença do Creative Commons (CC)



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A proposta do e-book é fornecer aos educadores ideias práticas e produtivas para integrar o desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes em um ambiente bilíngue, utilizando a abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* e culminando em momentos de *storytelling* a fim de reforçar o processo de ensino – aprendizagem de forma dinâmica e interativa.

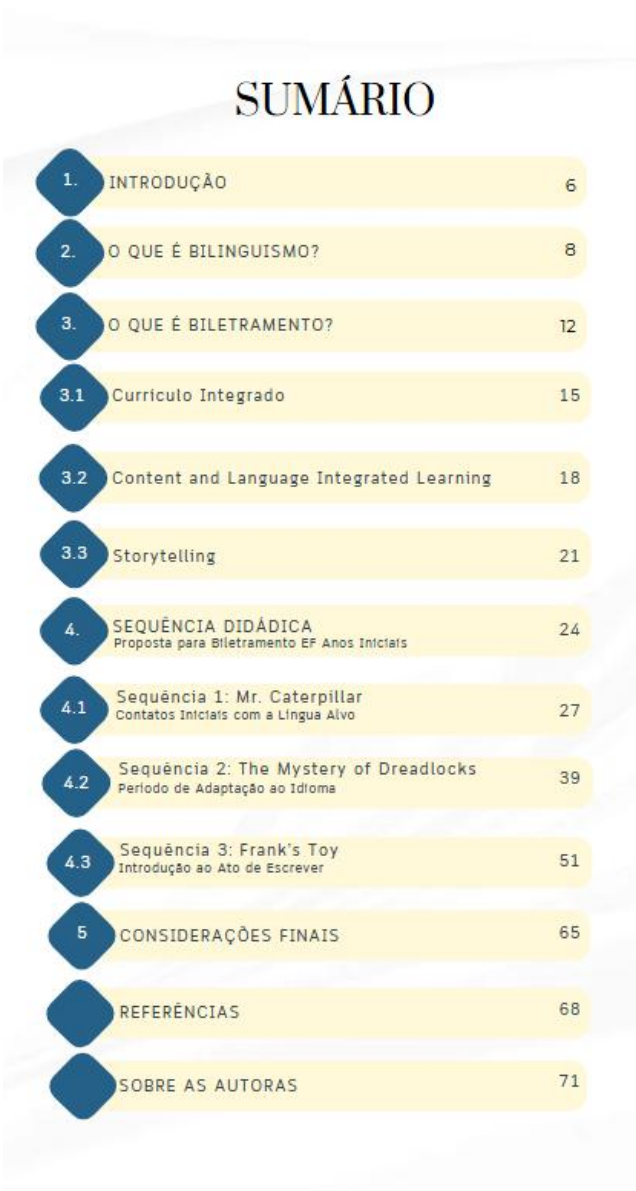
Figura 28: Capa e-book CLIL & STORYTELLING



Fonte: elaborado pela autora (2024)

O e-book possui setenta e uma páginas, incluindo os elementos pré-textuais (capa e folha de rosto), elementos textuais e pós-textuais (referências e uma síntese curricular das autoras). Os capítulos estão organizados conforme mostra a figura 29 abaixo.

Figura 29: Sumário do e-book CLIL & STORYTELLING



The image shows a table of contents for an e-book titled 'SUMÁRIO'. The table lists chapters and sections with their corresponding page numbers. To the right of the table is a vertical image of a bookshelf with books, partially obscured by a black silhouette of a person's head and shoulders.

SUMÁRIO		
1.	INTRODUÇÃO	6
2.	O QUE É BILINGUISMO?	8
3.	O QUE É BILETRAMENTO?	12
3.1	Curriculo Integrado	15
3.2	Content and Language Integrated Learning	18
3.3	Storytelling	21
4.	SEQUÊNCIA DIDÁTICA Proposta para Biletramento EF Anos Iniciais	24
4.1	Sequência 1: Mr. Caterpillar Contatos Iniciais com a Língua Alvo	27
4.2	Sequência 2: The Mystery of Dreadlocks Período de Adaptação ao Idioma	39
4.3	Sequência 3: Frank's Toy Introdução ao Ato de Escrever	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	68
	SOBRE AS AUTORAS	71

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quanto à sua organização, o documento possui quatro capítulos principais, além das considerações finais e referências, que estão descritos a seguir:

Capítulo 1. Introdução – Apresenta o contexto da educação bilíngue e a importância de metodologias que integrem habilidades linguísticas e curriculares. O foco é na abordagem CLIL e no uso de *storytelling* como ferramentas centrais para promover um aprendizado integrado e significativo.

Figura 30: Introdução do e-book CLIL & STORYTELLING



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Capítulo 2. O que é Bilinguismo? – Discute alguns conceitos de bilinguismo, com base em autores da área cujos trabalhos fundamentaram esta dissertação.

Figura 31: Capítulo 2 do e-book CLIL & STORYTELLING



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Capítulo 3. O que é Biletramento? – Apresenta o conceito adotado para este trabalho e integra três subcapítulos sobre Currículo Integrado (figura 33), CLIL (figura 34) e *storytelling* (figura 35), que alicerçam este trabalho.

Figura 32: Capítulo 3 do e-book CLIL & STORYTELLING



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 33: 3.1 Currículo Integrado



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 34: 3.2 Content and Language Integrated Learning - CLIL

3.2 Content and Language Integrated Learning - CLIL

A metodologia Content and Language Integrated Learning (CLIL), conforme delineada por David Marsh, representa uma abordagem inovadora no campo da educação bilíngue e é recomendada pela Comissão Europeia como forma de estimular o multilinguismo dos países membros e, concomitantemente, preservar as línguas nacionais (Richards, Rodgers, 2014).

Caracteriza-se pela integração simultânea de conteúdo disciplinar e desenvolvimento de habilidades linguísticas, atendendo a objetivos de aprendizagem de conteúdo e de competência linguística. Essa abordagem é especialmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, onde a proficiência em múltiplas línguas se configura como uma vantagem competitiva e cultural.

Imagem 3: Representação do CLIL como três processos interdependentes.

Fonte: Imagens: Canva. Criado pela autora (2024).

Segundo Marsh (2002), a implementação de CLIL potencializa a aprendizagem linguística ao situá-la em contextos autênticos e significativos. Ele argumenta que, ao aprender disciplinas acadêmicas como ciências, matemática, história, ou geografia em uma segunda língua, os alunos são imersos em um ambiente linguístico rico e contextualizado que promove a aquisição natural e funcional da língua-alvo. Dessa forma, a língua não é ensinada como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar compreensões e habilidades cognitivas mais amplas.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 35: 3.3 Storytelling

3.3 Storytelling

As histórias dão um propósito à vida e alicerçam nossos valores básicos, como religião, ética, costumes, as leis e os múltiplos fatores culturais que nos rodeiam. Histórias dão segurança, constância, erguem empresas e nações. De tal modo, uma descrição característica das histórias consiste em acentuar os traços para emocionar o público e reforçar ou desconstruir pontos de vista.

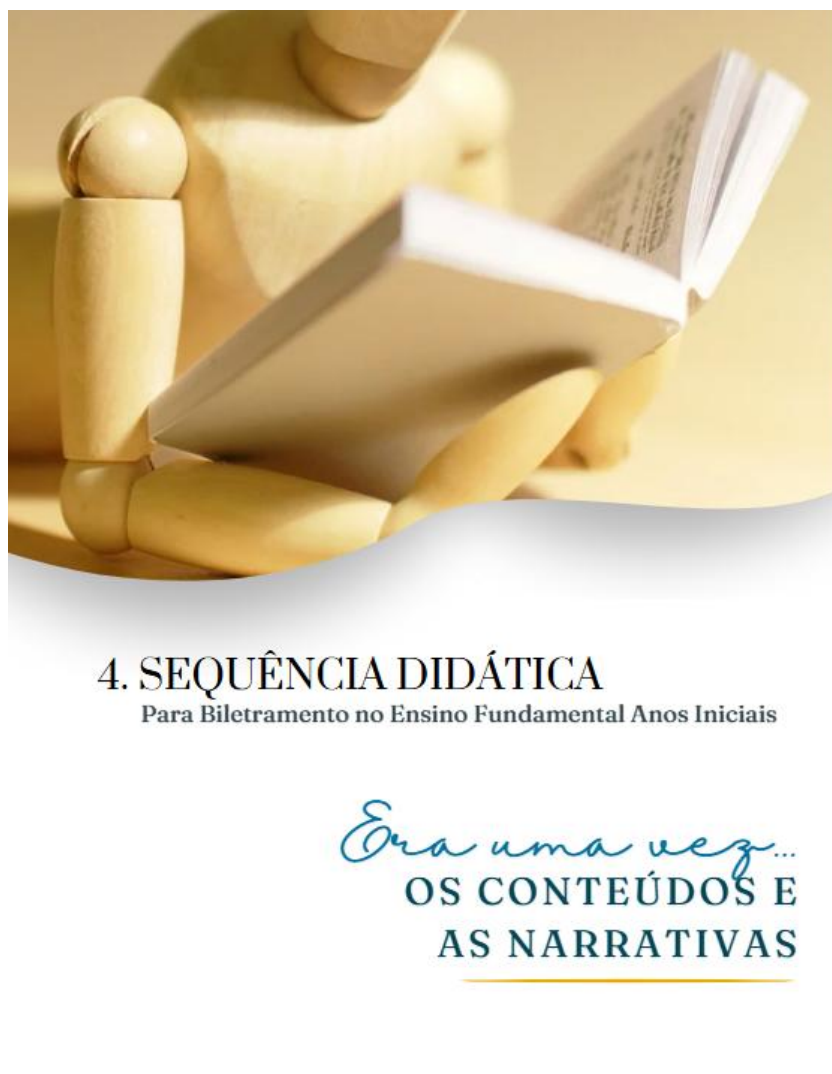
No que tange a educação infantil, percebe-se que as histórias são capazes de contribuir para desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente as não alfabetizadas. De acordo com Piaget (1932-1977) o que conceitua a evolução da linguagem é o desenvolvimento cognitivo. O autor esclarece que a evolução cognitiva é resultado das experiências do mundo (conhecimentos gerais), maturação, o meio social e o equilíbrio como fatores que influenciam no progresso linguístico.

A utilização do storytelling na educação infantil configura-se como uma grande aliada no processo ensino e aprendizagem, tornando-se uma experiência indispensável para a prática docente. A exigência do domínio de uma segunda língua devido o contexto da globalização proporcionou novas formas de desenvolver o ensino para crianças, principalmente com o uso do storytelling.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O capítulo 4 apresenta a proposta da sequência didática, subdividindo-se em três momentos distintos, de acordo com a evolução dos estudantes,

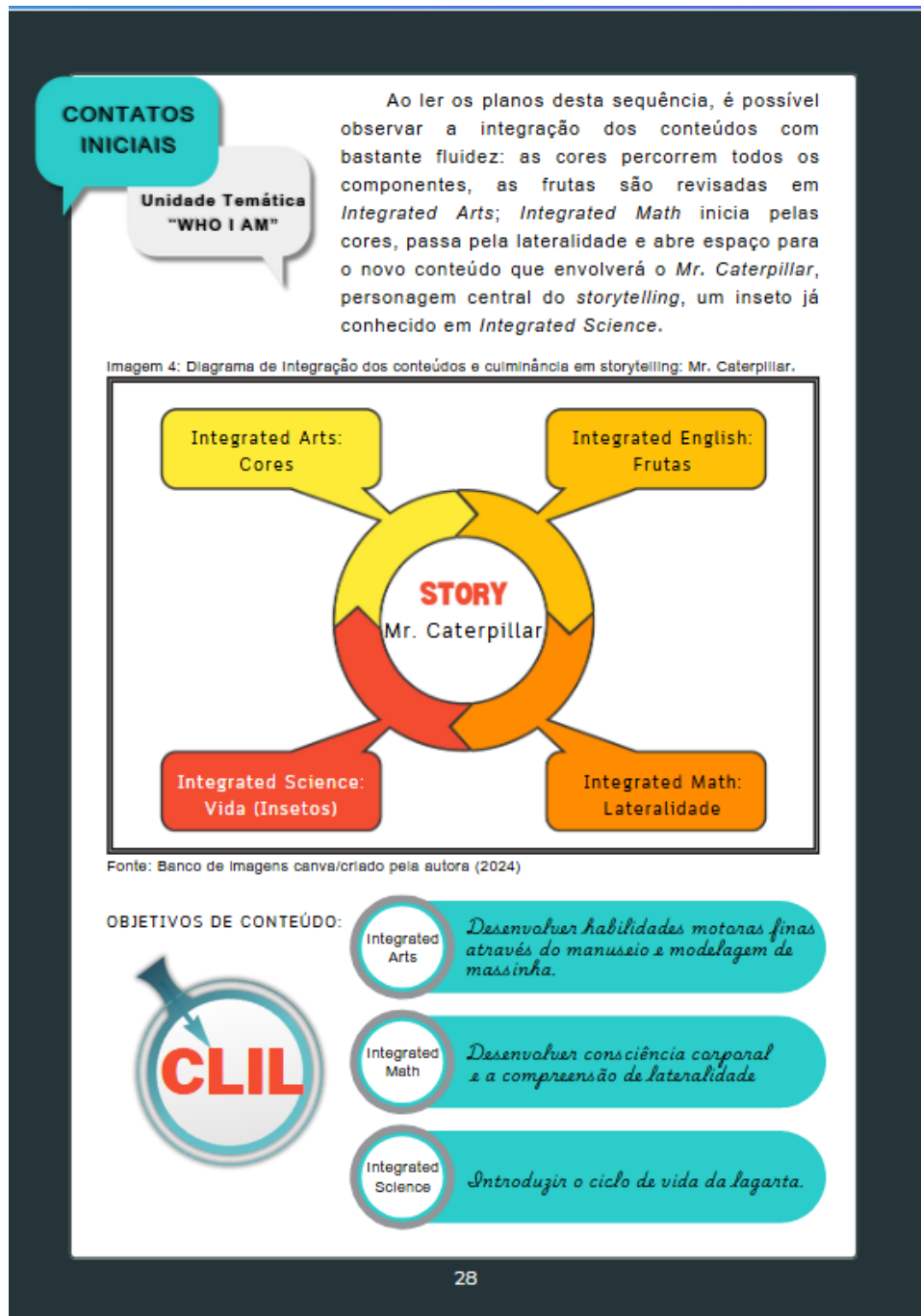
Figura 36: Capítulo 4 do e-book CLIL & STORYTELLING



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Cada uma das sequências apresenta uma página com o momento de evolução, a saber: primeiros contatos com a língua alvo; período de adaptação; introdução ao ato de escrever, a unidade temática dos planos, um diagrama de integração dos conteúdos e os objetivos traçados, de acordo com a abordagem CLIL, como apresentado na figura 37.

Figura 37: Diagrama e Objetivos da Sequência Didática



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Cada uma das três sequências contém quatro planos de aula para componentes curriculares tradicionais e um para *storytelling*. O modelo do plano é apresentado na figura 38 abaixo.

Figura 38: Modelo de plano de aula



PLANO
de aula

1º ANO TURMA 101 AULA Nº 01

COMPONENTE CURRICULAR
Integrated Arts

UNIDADE TEMÁTICA: WHO I AM TEMA: EXPLORANDO AS CORES

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO
Representar seu autorretrato através da massinha de modelar colorida, enquanto desenvolve habilidades motoras finas.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA
Identificar as cores em inglês e expressar-se oralmente.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)
Flashcards de cores;
Fita gomada;
Massinha de modelar;
Papel A4 plastificado
(1 folha por estudante)

HABILIDADE (S)
EF015AR01
EF015AR02

PROCEDIMENTOS
Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar o tema e introduzir o vocabulário de cores em inglês através dos flashcards de cores e exemplos reais na sala.

Propor uma brincadeira para ver qual grupo consegue correr e acertar mais rapidamente o flashcard (fixado na lousa) com a cor anunciada pelo professor.

Encorajar os estudantes a modelarem seus rostos utilizando as massinhas com as cores aprendidas, expressando quem são através de suas preferências.

Permitir que os estudantes mostrem e descrevam como se representaram, praticando a expressão verbal das cores em inglês.

Recapitular o conteúdo, destacar as descobertas e dar feedback aos estudantes sobre aula.

SONDAGEM
Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se conseguem identificar e pronunciar os nomes das cores em inglês.

29

Fonte: elaborado pela autora (2024)

E cada sequência culmina com uma história original, criada especialmente para integrar os conteúdos dos componentes curriculares num momento só de revisão e ressignificação da aprendizagem.

A primeira sequência culmina com a história do Mr. Caterpillar, uma lagarta faminta, que a cada alimento que ingere muda de cor, vide figura 39.

Figura 39: Mr. Caterpillar parte I



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A segunda sequência traz uma história adaptada para transmitir também a sensação de pertencimento. A personagem central é caracterizada como uma menina que mora na ilha de São Luís do Maranhão, veste uma saia de xita, calça chinelos, ouve reggae, come caranguejo, caminha pela praia da Ponta D'Areia, elementos com os quais as crianças, a quem este material primeiramente se destina, podem se identificar.

Figura 40: The Mystery of Dreadlocks parte I



Fonte: elaborado pela autora (2024)

E a última história traz a proposta de também trabalhar o socioemocional, abordando o tema solidariedade. Um garoto é triste porque não tem um brinquedo para se divertir com seus colegas, mas eles percebem o problema e decidem ajudá-lo cedendo peças de seus próprios brinquedos para construir um para seu amiguinho. A história foi nomeada *Frank's Toy* (figura 41) em alusão ao famoso Frankenstein, pois também se trata de uma construção de um novo ser e se propõe a trabalhar as partes do corpo humano como parte do componente curricular *Integrated Science*.

Figura 41: Frank's Toy parte I



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao final de cada sequência, encontram-se mais duas páginas para considerações sobre as atividades propostas (figura 42) e sugestões para a continuação dos planos seguintes (figura 43).

Figura 42: Considerações sobre a Sequência



Fonte: elaborado pela autora (2024)

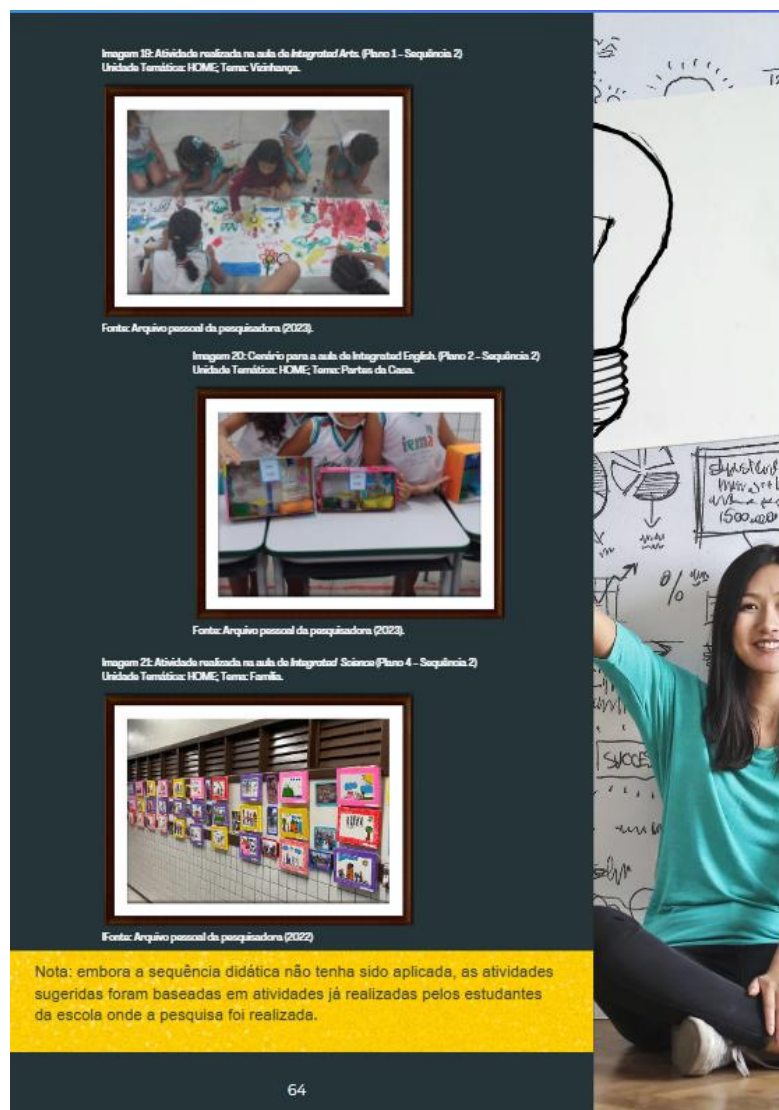
Figura 43: Sugestões de continuidade dos planos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Após as sequências há uma galeria de fotos (figura 44) onde estão registrados resultados de algumas das atividades propostas nos planos. Embora o produto não tenha sido aplicado, as aulas foram baseadas em atividades já realizadas e avaliadas como bem-sucedidas.

Figura 44: Galeria de Registros



Fonte: elaborado pela autora (2024)

As considerações finais e as referências complementam o material, oferecendo sugestões e aprofundamento do trabalho realizado nas sequências didáticas, com flexibilidade para adaptações conforme as necessidades de cada turma.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou questões cruciais relacionadas ao biletamento de crianças a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando o contexto de uma escola pública estadual no Maranhão, localizada em um bairro de alta vulnerabilidade, onde os estudantes iniciam o contato com a língua inglesa ao ingressar na instituição.

A partir das entrevistas realizadas com docentes e das observações das práticas pedagógicas, emergiu a necessidade de discutir e repensar os planejamentos de aula elaborados pelos professores da escola campo de pesquisa. O objetivo foi garantir que estejam alinhados à proposta político-pedagógica da escola, utilizando a abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* para integrar os conteúdos dos diferentes componentes curriculares ministrados em ambas as línguas. Isso visou facilitar a aprendizagem tanto científica quanto linguística, promovendo uma transição harmoniosa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre uma educação monolíngue e bilíngue, bem como entre o regime de ensino em tempo regular e o de tempo integral.

Iniciamos o trabalho com a exploração dos conceitos fundamentais que servem como base para o entendimento deste estudo, a partir de uma retrospectiva contextualizada sobre a evolução do bilinguismo ao longo do tempo. Foram examinados os conceitos de bilinguismo, língua e linguagem, biletamento, currículo integrado, *CLIL* e *storytelling*, destacando suas definições e relações com a educação bilíngue.

Além disso, delineamos os conceitos adotados nesta pesquisa, estabelecendo um panorama teórico que fundamenta as discussões subsequentes. Assim, buscamos responder o seguinte questionamento: como uma sequência didática que proponha a integração dos componentes curriculares e culmine em *storytelling* pode auxiliar no processo de biletamento das crianças do Ensino Fundamental nos anos iniciais? Esta foi a inquietação que norteou toda a construção deste material.

Concluimos que a resposta ao questionamento inicial está na proposta da Sequência Didática aqui apresentada como modelo inicial, com o objetivo de inspirar professores e educadores bilíngues em seu fazer docente. Desta forma, desenvolvemos uma série de planos de aula, estruturados em três momentos observados ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola bilíngue. Além disso, incluímos histórias originais, criadas a partir dos conteúdos ministrados e das

intenções socioemocionais almejadas, visando integrar o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes.

Ao longo da dissertação, buscamos atender os objetivos específicos traçados inicialmente investigando as concepções dos professores e da equipe gestora sobre bilinguismo, CLIL e *storytelling*, com o propósito de traçar as ações necessárias ao desenvolvimento de uma proposta eficiente; descrevemos o campo de pesquisa e a metodologia utilizada e elaboramos um e-book contendo o modelo de Sequência Didática proposto e considerações sobre as atividades sugeridas.

Nossas considerações reforçam a importância de um planejamento pedagógico que atenda às necessidades específicas dos estudantes durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, principalmente no contexto da educação bilíngue. Essa fase de mudança exige um cuidado especial com o desenvolvimento das crianças, assegurando que o ambiente de aprendizagem seja adaptado tanto ao nível de desenvolvimento quanto à faixa etária dos alunos. Nesse sentido, o planejamento deve ser cuidadosamente ajustado, levando em conta não apenas o grau de dificuldade das atividades, mas também a diversidade das ferramentas e abordagens utilizadas.

A integração de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem pode ser um elemento engajador para as crianças de forma interativa e estimulante em múltiplos sentidos. O uso de recursos como jogos digitais, aplicativos educativos e plataformas multimídia pode facilitar a compreensão de conteúdos e tornar as atividades mais dinâmicas e atrativas. Aliado a isso, a incorporação de brincadeiras e atividades lúdicas promove uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, essencial na fase de transição, processo em que a adaptação é considerada um desafio para as crianças.

Outro ponto relevante é o uso de recursos visuais e a prática da repetição durante o *storytelling*, que visa facilitar a internalização dos conteúdos e ajudar a criança a consolidar aprendizagens de maneira natural. Os recursos de imagens, vídeos e ilustrações durante as narrativas têm por objetivo potencializar a experiência de aprendizado, tornando os conceitos mais concretos e acessíveis. A repetição, por sua vez, sugere que as crianças possam revisar os conteúdos e fortalecer sua compreensão, particularmente em ambientes bilíngues, onde a exposição frequente a termos e estruturas em ambas as línguas é fundamental para o desenvolvimento linguístico.

No que diz respeito à aquisição da escrita em uma segunda língua (L2), o planejamento deve reconhecer que esse processo envolve tempos e desafios únicos. É natural que as crianças utilizem seus conhecimentos da língua de nascimento como suporte para a aprendizagem da L2, um fenômeno conhecido como transferência linguística. Essa transferência pode manifestar-se de maneira positiva ou apresentar dificuldades, mas deve ser entendida como parte do processo de aquisição das línguas e, no contexto da sala de aula bilíngue, dos conteúdos científicos também. Não é necessário apressar o progresso dos alunos, já que cada indivíduo passa por um tempo de maturação distinto ao desenvolver habilidades em mais de uma língua. O respeito a esse ritmo é crucial para garantir uma aprendizagem mais precisa e duradoura.

Ademais, é importante considerar que os estudantes bilíngues mobilizam todo o seu repertório linguístico ao longo do processo de aprendizado, utilizando suas experiências com ambas as línguas para construir sentido. A abordagem da translíngua, como mencionada no capítulo 2, desempenha um papel significativo ao permitir que os estudantes integrem o uso de suas línguas de maneira flexível e funcional, facilitando uma aprendizagem que faça sentido para eles.

A organização dos conteúdos de forma integrada entre os diferentes componentes curriculares também se mostrou bastante eficiente para promover uma aprendizagem mais significativa durante a realização desta pesquisa. O planejamento interdisciplinar conectando áreas do conhecimento, inclusive de componentes curriculares ministrados em diferentes línguas, promoveu momentos em que os estudantes puderam perceber relações entre os conteúdos e os aplicassem em contextos práticos e cotidianos. Esse tipo de organização curricular demonstra favorecer a retenção do conhecimento e a formação de habilidades mais amplas, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

Finalmente, o uso do *storytelling* surge como uma ferramenta pedagógica extremamente valiosa, não apenas para a motivação, mas também para a ressignificação das aprendizagens. Por meio de histórias, os estudantes têm a oportunidade de revisar e reinterpretar o conhecimento de maneira envolvente, conectando o conteúdo acadêmico a experiências pessoais e emocionais. As sequências didáticas que incorporam narrativas possibilitam uma aprendizagem mais fluida e prazerosa, além de estimular o desenvolvimento socioemocional, ao abordar questões de empatia, colaboração e diversidade.

Esses elementos combinados — a incorporação de ferramentas digitais, o uso de brincadeiras, a ênfase nos recursos visuais e repetição, o respeito ao processo de aquisição da escrita em duas línguas e a organização curricular integrada — podem formar a base de uma educação bilíngue que respeita o ritmo individual de cada criança e contribuir para um aprendizado significativo e sustentável.

As abordagens propostas durante esta investigação nos deram elementos para a composição de um produto educacional que será disponibilizado em formato de e-book e poderá ser acessado por todos aqueles que tiverem interesse na temática pesquisada. Esperamos, portanto, ter elaborado uma ferramenta que inspire educadores no planejamento de suas práticas para guiar os estudantes na transição entre ciclos escolares e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais de maneira mais tranquila, plena e integrada.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pontos nos ii. 1ª impressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKER, C.; WIGHT, W. E. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 7. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021.
- BAKHTIN, M. O problema do discurso. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato estético**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 295 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina-PR, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=beato-canato&type=Author&limit=20>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BI-, *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bi>. Acesso em: 27/07/2024.
- BILINGUISMO, *In: DICIONÁRIO da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bilinguismo>. Acesso em: 27/07/2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Diário Oficial. 1996.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Brasília, DF: MEC, 2020.
- BRITISH COUNCIL. **The Power of Storytelling: Reflections on Language Learning and the Digital Age**. London: British Council Publications, 2017.
- BRUNER, J. (1991). **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, 18(1), 1-21. (4) A Construção Narrativa da Realidade | Jerome Bruner - Academia.edu (PDF) Contação de Histórias em Organizações, Fatos, Ficções e Fantasia (researchgate.net)
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CASTRO L.R.; de e BESSET, V.L. (Orgs.) **Pesquisa-interação na infância e na juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.
- CÉZAR, M. **Breve História da Língua Portuguesa no Brasil (2008)**. Revista de Villegagnon. 000004b9.pdf (mar.mil.br) consultado em 17 de setembro de 2024.

- CHEDIAK, S. **Biletramento na educação bilíngue eletiva**: aquisição do português e inglês em contexto escolar. Curitiba: Appris, 2019
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*. New York: Harper and Row, 1968.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CONSELHO DA EUROPA. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 06 set. 2024.
- CONTIJO, S. A. **Desenvolvimento da escrita na infância: Estágios e processos**. Editora DEF, 2008.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010
- CUMMINS, J. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *In California State Department of Education (ed.)*. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Los Angeles, CA, 1981.
- CUNHA, A.F.; COSTA, M.A; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos da Educação**, Pelotas, n.45, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- DEWEY, J. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Macmillan, 1916.
- DIAS, C. **Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas**. A. Desafios e práticas na educação bilíngue. Org. MEGALE, A. São Paulo: Fundação Santillana, 2020
- DIAS, C. **Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues**. Educação Bilíngue no Brasil. Org. MEGALE, A. São Paulo: Fundação Santilha, 2019
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Trad. e org. de Rxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **Tell it again**. British Council, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Wekiciley/Desktop/PUC/British%20Council%20%20Tell%20it%20again.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FINGER, I. **Interação social e a prática do biletamento**. Porto Alegre: Linguagens Contemporâneas, 2018.

FINGER, I.; BRENTANO, L. Biliteracia e educação bilíngue: contribuições das neurociências e da psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues para a eletrônica. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-12, out./dez. 2020.

FRANCESCON, P. K. Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação. 2019. 334 f. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina-PR, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_adcc6700c556d7172cbbaab0ea835267. Acesso em: 25 jul. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Biletamento e currículo integrado. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eliane Gouvêa Lousada (orgs.). *Letramentos e formação do professor: práticas discursivas, ensino e inclusão social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 33-54.

FROEBEL, F. *The Education of Man*. New York: A. Lovell & Company, 1887.

GABRIEL, Y. **Storytelling in Organizations: Facts, Fictions, and Fantasies**. Oxford-UK: Oxford University Press, 2000.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. Racializing the Language Practices of U.S. Latinos: Impact on Their Education. In: Cobas, Jose; Duany, Jorge; Feagin, Joe. **How the United States Racializes Latinos**. [S.l.]: Routledge. pp. 102–105, 2015

GARCÍA, O. WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica** (livro eletrônico) / João Luiz Gasparin. Campinas – SP: Autores Associados, 2020.

GOLDMYER, C. MARGUIT, A. **Educação bilíngue: entrelaçamentos da capacitação docente** *in loco*. Práticas reflexivas na educação bilíngue [e-book] / Org. Angela Cristina Cardoso, Carmem Goldmeyer e Selma de Assis Moura. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

Heath, C., & Heath, D. **Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die**. Random House, 2007

HORNBERGER, N. H. **Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings**. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781853596568>

HORNBERGER, N. H., & Link, H. **Translanguaging and Bilingual Education**. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(2), 95-105, 2021 <https://doi.org/10.1111/weng.12457>

KLEIMAN, A., & ASSIS, M. **Letramento e Formação do Professor**. São Paulo -SP: Parábola Editorial, 2022

LADEIA, R.; BRENTANO, L. S.; LEMKE, C. E.; FINGER, I. **Educação bilíngue nas escolas brasileiras**: caminhos para a implantação. Novo Hamburgo: Faculdade IENH, 2020.

LANFERDINI, P. A. da F. O planejamento de sequência didática no PIBID: espaços para desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa. 2019. 422 f. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina-PR, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_1570a52c3b2de55b9f8ce91cf3e825cb. Acesso em: 25 jul. 2024.

LANFERDINI, P. A. da F. O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa. 2012. 178 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina-PR, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_a189edd067c925c47a3a66d28c01dea6. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequência e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas-SP: Pontes, 2018.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 84/2020**. Estabelece normas para o funcionamento de Escola Bilíngue, Escola Internacional e Programa Bilíngue na Educação Básica, no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís, 2020. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-84-2020-pdf.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Luís: FGV Editora, 2019

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARROU, Henri-Irénée. **Histoire de l'éducation dans l'Antiquité**. Paris: Seuil, 1948.

MARSH, D. **CLIL/EMILE – The European dimension: actions, trends and foresight potential**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O Português Quinhentista: Estudos Lingüísticos**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS, 2002

MEDVIÉDEV, V. **Teoria do discurso e pragmática**. São Paulo: Vozes, 2003.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. Educação Bilíngue no Brasil. Org. MEGALE, A. São Paulo: Fundação Santilha, 2019

MEGALE, A. H. **educação bilíngue de línguas de prestígio no brasil: uma análise dos documentos oficiais**. The ESpecialist, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i2a4. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653>. Acesso em: 6 set. 2024.

MEGALE, A. **Letramentos e práticas interculturais: perspectivas em contextos bilíngues**. Campinas: Armazém de Ideias, 2012.

MEGALE, A. **Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil**. Desafios e práticas na educação bilíngue. Org. MEGALE, A. São Paulo: Fundação Santillana, 2020

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MESQUITA, E.M.C; LEÃO, C.M.E.; SOUZA, D.F.B. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 18, n. 22, p. 55-74, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**, 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MOURA, S. A. Bilingual Education in Brazil: a historical moment with new regulations. jul/2021. Disponível em: [Bilingual Education In Brazil: New Regulations | Cambridge English](#). Acesso em: 20 ago. 2021

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, S. A. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H, TONELLI, J.R.A E SILVA, K.A.S. **Língua estrangeira para crianças: ensino, aprendizagem e formação docente**. Coleção InPLA vol 7. Pontes Editores, 2010.

PAIVA, A. S. **Alfabetização e letramento**: Teorias e práticas. Editora ABC: São Paulo-SP, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. Parábola: São Paulo-SP, 2019.

Phillips, B. J. **The Impact of Storytelling on Advertising: A Literature Review**. Journal of Marketing Communications, 20(1/3), 2-17., 2014

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Today**. Cambridge: CUP, 2006.

RORTY, R. **Consequences of pragmatism**: essays, 1972-1980. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

ROTHWELL, W. **Anglo-French and the AND. Anglo-Norman Dictionary: Introduction to the Digital AND (archive.is)**, 2008. consultado em 17 de setembro de 2024

SANTOS, L. V. dos. **O papel da planificação coletiva do dispositivo sequência didática na formação inicial de professoras de língua inglesa com crianças**. 2022. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina-PR, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_3d33b87d71a324667ee72d29ae547055. Acesso em: 25 jul. 2024.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, N. **Currículo: um grande desafio para o professor**. *Revista de Educação*, v. 16, p. 35-38, 2003.

SCRINEVER, J. **Learning teaching**. Oxford, UK: Macmillan, 2015.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

STAKE, R. E. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Educação e seleção, n. 7, p. 5-14, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus**. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1997

VOLOSHINOV, V. **Marxism and the philosophy of language**. New York: Seminar Press, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: Walsh, C., García, R., & García, A. (Eds.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WEI L. **Multilingual English users' linguistic innovation**. World Englishes. 2020;1–13.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2005.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A Roteiro de entrevista com professores de componentes curriculares ministrados em Língua Inglesa no IEMA Integral Bilíngue: junho/2023

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE COMPONENTES
CURRICULARES MINISTRADOS EM LÍNGUA INGLESA NO
IEMA INTEGRAL BILÍNGUE: JUNHO/2023

IDENTIFICAÇÃO: _____

1. Vocês costumam realizar o planejamento de aulas de forma individual ou coletiva?
2. Quais são os benefícios que vocês veem no planejamento colaborativo em comparação com o planejamento individual?
3. Como a escola promove a colaboração entre os professores no planejamento de aulas bilíngues?
4. Quais são as principais metas e objetivos ao planejar aulas bilíngues?
5. Quais desafios específicos vocês enfrentam ao planejar aulas bilíngues para o ensino fundamental?
6. Quais estratégias ou métodos pedagógicos vocês consideram mais eficazes no ensino bilíngue para crianças do ensino fundamental?
7. Há alguma sugestão ou iniciativa que gostariam de ver implementada para aprimorar o planejamento de aulas bilíngues na escola?

APÊNDICE B Produto Educacional

CLIL & STORYTELLING

Instructions: Sequência Didática Para Biletramento
Ensino Fundamental Anos Iniciais



Ingrid Barbosa da Costa
Marize Barros Aranha

Ingrid Barbosa da Costa
Marize Barros Aranha



CLIL & STORYTELLING

Instructions: Sequência Didática Para Biletramento
Ensino Fundamental Anos Iniciais



Universidade Federal do Maranhão

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Agência de Inovação, Empreendedorismo Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização

Pró-Reitora

Profª. Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica

Profª. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

Autoras do Produto Educacional

Ingrid Barbosa da Costa

Marize Barros Aranha

Diagramação

Mariceia Ribeiro Lima

Imagem da Capa

Banco de Imagens Canva

São Luís
2024



BY



NC



ND

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	6
2.	O QUE É BILINGUISMO?	8
3.	O QUE É BILETRAMENTO?	12
3.1	Curriculo Integrado	15
3.2	Content and Language Integrated Learning	18
3.3	Storytelling	21
4.	SEQUÊNCIA DIDÁTICA Proposta para Biletramento EF Anos Iniciais	24
4.1	Sequência 1: Mr. Caterpillar Contatos Iniciais com a Língua Alvo	27
4.2	Sequência 2: The Mystery of Dreadlocks Período de Adaptação ao Idioma	39
4.3	Sequência 3: Frank's Toy Introdução ao Ato de Escrever	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	68
	SOBRE AS AUTORAS	71





APRESENTAÇÃO

Caro educador,

As sequências didáticas propostas neste material incluem planos de aula dos componentes curriculares ministrados em língua inglesa, além de um plano específico para Storytelling. O objetivo é oferecer ideias práticas e interativas que, por meio da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL), desenvolvam simultaneamente habilidades linguísticas e conteúdos curriculares de forma integrada. Essas sequências também promovem o protagonismo dos estudantes, incentivando a expressão artística, o desenvolvimento da coordenação motora, e proporcionando momentos de coletividade e colaboração. Além disso, favorecem reflexões sobre diferenças, preferências e o respeito mútuo, enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

A integração entre os componentes curriculares se dá através da análise dos conteúdos durante o planejamento dos professores de todas as disciplinas, não só as ministradas na primeira língua, mas também as ministradas na língua alvo. O intuito é que os professores tenham oportunidade de trabalhar de maneira colaborativa e que possam compartilhar as tarefas e abordagens para um mesmo conteúdo, de modo que um sempre esteja auxiliando o outro e os estudantes possam ter contato com maior diversidade de experiências.

Dessa forma, propomos a culminância dessa sequência didática em momentos de storytelling, uma maneira divertida e eficaz de revisitar, praticar e ressignificar o conteúdo estudado durante as aulas em um contexto bilíngue para crianças de 6 anos.

O número de aulas e as atividades propostas nos planos são apenas sugestões, passíveis de adaptações. Importa lembrar que não se trata, neste caso, de uma única aula antes da contação de história, mas sim de quatro aulas que, de maneira integrada, visam fornecer aos estudantes o repertório necessário para entenderem e possam recontar a história sem o auxílio da língua portuguesa ou de seus professores.

Ressaltamos que a essência das sequências aqui apresentadas é sempre a mesma, o que as difere é o momento em que os estudantes se encontram e, portanto, o grau de dificuldade das atividades.

Esperamos que este material possa inspirar outros pesquisadores e professores que tenham cada vez mais ideias e recursos que auxiliem educadores e instituições bilíngues, sejam elas públicas ou privadas.

*Ingrid Costa
Marize Aranha*

I. INTRODUÇÃO

No contexto da educação bilíngue, a promoção de metodologias que integrem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes, respeitando suas particularidades e fases de aprendizagem, torna-se cada vez mais essencial. Com essa perspectiva em mente, este e-book, CLIL & Storytelling: Sequência Didática para Biletramento no Ensino Fundamental Anos Iniciais, foi concebido com o objetivo de fornecer aos educadores ideias práticas e eficazes para atuar nesse cenário desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor.

O foco principal deste material é a aplicação da abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), aliada à integração curricular. Através de sequências didáticas cuidadosamente planejadas, o e-book oferece planos de aula voltados para componentes curriculares ministrados em língua inglesa, culminando no uso do *storytelling* como ferramenta pedagógica. Esse recurso visa tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo, ao integrar conteúdo acadêmico e habilidades linguísticas de forma harmoniosa, além de promover a integração curricular.

Para garantir que o material seja acessível a todos os educadores interessados em bilinguismo, os capítulos iniciais apresentam os conceitos fundamentais de bilinguismo, biletramento, CLIL e *storytelling* adotados neste trabalho. As reflexões foram fundamentadas em importantes pesquisadores da área, como Megale (2020), Aguiar (2001), Chediak (2019), Cummins (1981), Garcia (2019) e Marsh (2002), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2020) e o Parecer nº 2/2020 do Conselho Nacional de Educação.



A partir do Capítulo 4, são introduzidas as sequências didáticas, divididas em três momentos distintos (Primeiros contatos com a língua alvo; Período de adaptação; Introdução ao ato de escrever), de acordo com o desenvolvimento linguístico dos estudantes no idioma alvo. Cada sequência inclui cinco planos de aula, acompanhados de uma história que reúne os conteúdos abordados ao longo das atividades. Além disso, são fornecidas considerações sobre as aulas e sugestões práticas para dar continuidade ao trabalho desenvolvido, oferecendo flexibilidade aos educadores para adaptar as propostas conforme as necessidades de suas turmas.

A proposta deste e-book é proporcionar aos estudantes uma imersão em atividades que expandem não apenas o conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem competências socioemocionais, motoras e criativas. Desde o início, o educador encontrará sugestões que favorecem um ensino colaborativo e integrado, fortalecendo o conceito de um currículo integrado e promovendo a troca entre professores de diferentes áreas.

O *storytelling* desempenha um papel central neste material, permitindo que os alunos revisitem os conteúdos de forma lúdica e prática, consolidando suas aprendizagens de maneira envolvente e significativa. As sequências didáticas foram pensadas para despertar a curiosidade, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, sempre respeitando o ritmo individual de cada criança. O objetivo é proporcionar um ambiente bilíngue rico e acolhedor, onde o aprendizado é uma experiência colaborativa e prazerosa.





2. O QUE É BILINGUISMO?

En
PASSANT,

dedicamos os primeiros capítulos desta obra especialmente a apresentar uma visão geral dos conceitos básicos que permeiam este trabalho.

Esperamos que educadores bilíngues de qualquer idioma e educadores de outras áreas possam se beneficiar com algumas das ideias compartilhadas aqui.

O dicionário Priberam apresenta duas definições para bilinguismo (Bilinguismo, 2024): a) “Situação de uma comunidade em que são faladas duas línguas” e b) “Domínio de duas línguas por parte de um falante”. O primeiro conceito toma como referência a morfologia da palavra, considerando que o prefixo “bi-” “expressa a noção de duplo ou duas vezes” (BI-,2024) e -“linguismo” deriva de “língua”. Já a segunda acepção enfatiza o quanto o sujeito sabe das duas línguas que fala, sugerindo que, se não as “domina”, não pode ser considerado bilíngue. Ainda considerando o domínio das línguas, Bloomfield (1935) conceituou sujeito bilíngue como aquele que tem igual domínio em duas línguas como se fossem nativas, diferentemente do preconizado por Macnamara (1967, *apud* Chediak, 2019) que considera bilíngue o sujeito que demonstre, ainda que minimamente, competência em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas: fala, escuta, escrita ou leitura. Ambos consideram a proficiência nas línguas em questão.

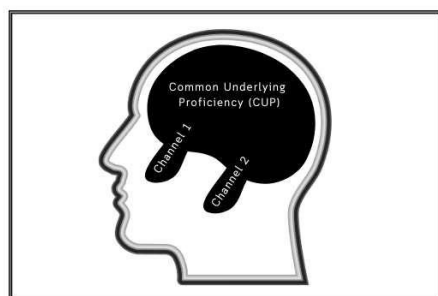
No entanto, o verbo “dominar” conduz à ideia de que a atuação linguística do sujeito nas habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, em qualquer situação de comunicação, é igual nas duas línguas que conhece. Essa é a definição de “bilíngue balanceado”, considerado um caso raro (García, 2009; García, Wei, 2014; Backer, Wright, 2021). O mais comum é que as pessoas apresentem conhecimentos desiguais dos idiomas.

A concepção de bilinguismo como dois sistemas separados também pode ser observada no livro de Saussure (2006), que inaugurou a linguística moderna, e nos trabalhos de Chomsky (1968), que concebem as línguas de um ponto de vista abstrato e como sistemas independentes. Entretanto, Cummins (1981) desafia essa percepção ao adotar uma perspectiva menos alinhada com a língua em sua abstração e mais com os indivíduos que a falam. O autor afirma que as línguas dos sujeitos bilíngues se influenciam mutuamente.



A proposta de Cummins foi denominada pelo próprio autor de Common Underlying Proficiency (CUP), ou Proficiência Subjacente Comum, em português, e pode ser representada na seguinte figura:

Imagem 1: Common Underlying Proficiency Model (CUP)

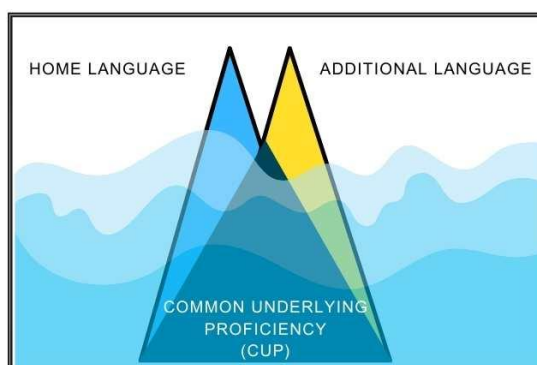


Fonte: Cummins, 1981. Imagens Canva/Adaptado pela autora (2024).

Nota: Channel significa canal, em português. Dessa forma, Canal 1 e Canal 2 representam os "canais de entrada" dos conhecimentos e habilidades de cada uma das línguas de um bilingue.

Complementando a proposta de Cummins, a próxima figura representa dois icebergs que simbolizam as línguas de um bilingue. Nas extremidades, há as características próprias de cada idioma, ao passo que, submerso, estão os pontos de contato entre as línguas, o CUP, que torna possível o fenômeno de transferência.

Imagem 2: The "Dual-Iceberg" Representation of Bilingual Proficiency



Fonte: Cummins, 1981. Imagens Canva/Adaptado pela autora (2024).

Nota: Surface features (características de superfície, em português) referem-se àquelas características próprias de uma das línguas de um bilingue, seja a L1 ou a L2.



No entanto, percebemos que essa proposta ainda concebe os idiomas dos bilíngues como dois conjuntos, mesmo havendo contato e trocas entre eles. A terceira maneira de se entender o bilinguismo parte da observação das interações linguísticas concretas, isto é, como os sujeitos empregam seus conhecimentos linguísticos na comunicação cotidiana (García, 2009).

Para a García, a translinguagem, que representa a ação dos sujeitos bilíngues de recorrer a todo o seu repertório linguístico para compreender e se comunicar com as pessoas, é “a norma discursiva em famílias e comunidades bilíngues” (García, 2009, p. 23, tradução nossa). Essa proposta apresenta a ideia de que o conjunto das características das línguas que o sujeito conhece representa uma unidade, não duas entidades separadas, nem dois conjuntos que se comunicam. As características de cada língua ficam o tempo todo à disposição do sujeito, indicando que elas não são anuladas ou apagadas enquanto o indivíduo lê, escreve, escuta ou fala um dos idiomas que conhece.

A concepção de bilinguismo aqui adotada diz respeito ao que García (2009) chama de bilinguismo dinâmico, que contempla o repertório linguístico total do sujeito, por compreender que o sistema linguístico do ser humano é somente um para toda a linguagem que ele conhece e que não é possível “desligar”, por exemplo, o português enquanto se fala ou lê em inglês, não residindo no grau de proficiência em cada habilidade linguística a maior preocupação, mas sim na competência de comunicação.



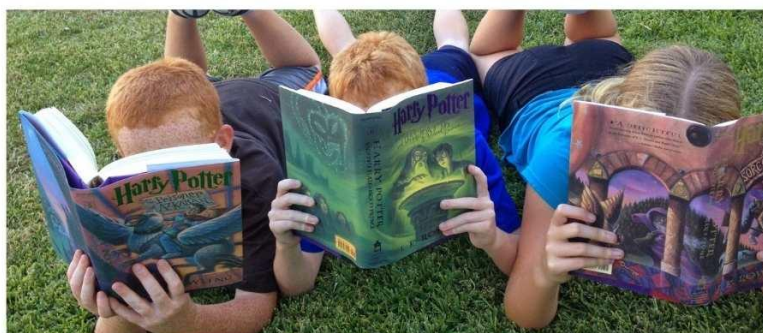


3. O QUE É BILETRAMENTO?

Quando um estudante é alfabetizado a partir de suas próprias investigações motivadas pela curiosidade em descobrir algo novo em seu ambiente, ele se torna capaz de enfrentar os desafios que surgem em sua realidade. Durante cada ano letivo na educação básica, ocorre uma nova etapa e cada educador possui sua abordagem única ao ensinar, explicar conteúdo e apresentar ideias que contribuem para o aprendizado dos alunos.

No entanto, importa considerar que a alfabetização isolada não é suficiente para a plena inserção do indivíduo em uma sociedade letrada. A prática da leitura crítica é essencial para a formação de um cidadão capaz de refletir sobre questões sociais e de participar de maneira ativa e informada. É aqui que o conceito de letramento ganha destaque. Segundo Freire (2006), a leitura deve ser vista como uma conquista do desenvolvimento histórico da humanidade, pois é através dela que se constrói um patrimônio cultural capaz de transformar ideias e ampliar o pensamento crítico. Essa perspectiva do letramento implica não apenas no domínio das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também na habilidade de usar essas práticas de maneira significativa e reflexiva no cotidiano.

Dentro dessa concepção, o biletamento emerge positivamente ao considerarmos a crescente globalização e diversidade cultural e que a capacidade de interagir em dois ou mais idiomas não é apenas um recurso comunicativo, mas também um meio de ampliar a compreensão de diferentes perspectivas culturais.



O biletamento permite que o indivíduo transite entre diversos universos linguísticos, enriquecendo seu repertório cultural e cognitivo. Ao mesmo tempo, ele potencializa o processo de letramento, uma vez que o contato com múltiplas línguas e culturas promove a compreensão crítica e a valorização das diferentes formas de expressão. Dessa forma, a conexão entre o letramento e o biletamento se torna evidente: ambos são caminhos que promovem a autonomia do indivíduo e sua capacidade de interagir de maneira consciente e crítica com os diversos contextos sociais.



A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1984) é uma das bases teóricas do bilingüismo, destacando a relevância do contexto social e cultural no desenvolvimento da linguagem. Sob essa ótica, o bilingüismo é visto como uma atividade social que ocorre em um contexto específico, envolvendo interações com outros indivíduos bilíngues e com textos que circulam em diversas línguas (Hornberger, 2021).

Assim, o bilingüismo proporciona a valorização da diversidade linguística e cultural dos estudantes e aqui falamos de mais do que contextos migratórios, mas também de situações de fronteira, heranças de família e da língua de sinais, por exemplo. A implementação de táticas direcionadas para fomentar o bilingüismo é essencial para assegurar um ensino que valorize e respeite a pluralidade existente em ambientes escolares cada vez mais diversos. O conceito de bilingüismo ultrapassa a mera aquisição de duas línguas, abrangendo a compreensão aprofundada das práticas culturais, sociais e cognitivas associadas a tais línguas.



A perspectiva que adotamos é a teoria dos multilingüismos, apresentada pelo Grupo de Nova Londres (1996). De acordo com essa abordagem, o processo de literacia não se limita à leitura e produção de textos impressos, mas abrange uma variedade de maneiras de comunicação e representação. No contexto do ensino bilingüe, essa visão implica que os estudantes devem ser expostos a diversas formas de comunicação em ambas as línguas, a fim de desenvolver habilidades variadas (Kleiman & Assis, 2022).



3.1 Currículo Integrado

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada para padronizar o ensino no Brasil, garantindo aprendizado essencial para todos os estudantes. O documento incorpora competências socioemocionais, além do conhecimento acadêmico tradicional, permitindo uma abordagem mais holística no ensino. Este fundamento é crucial para um currículo bilíngue que busca integrar habilidades linguísticas com conhecimentos culturais e sociais.

Para a professora Saviani (2003, p.1) currículo “é a organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando sua função que lhe é própria”. Assim, o documento extrapola uma necessidade apenas burocrática e alcança grande importância para o funcionamento prático da escola.

Dessa maneira, vale mencionar a importância de elementos orientadores para que o trabalho docente não se afaste da proposta pedagógica definida para a escola ou, no caso de escolas públicas, da rede, como preconiza o Documento Curricular do Território Maranhense:

“

o professor precisa ter claros princípios pedagógicos como elementos orientadores e indispensáveis para o exercício docente. Tal postura é requerida para que, em nome da autonomia pedagógica, o professor não se desvincule da proposta pedagógica definida para a rede em que a escola está inserida ou, até mesmo, que não se afaste da proposta pedagógica que, coletivamente, foi definida para a comunidade escolar e que aqui denominaremos unidade pedagógica, em que serão pautadas as práticas curriculares. (Maranhão, 2017, p.29).

”



Entretanto, ainda não existe um currículo nacional que norteie os conteúdos e práticas educacionais bilíngues. Assim, Ladeia (2020) enfatiza a necessidade de um documento oficial que regularize a educação bilíngue no Brasil, bem como inclua os professores da língua materna nessa dinâmica de construção do currículo integrado bilíngue. Convém destacar que estados como Rio de Janeiro (2013), São Paulo (2008 e 2012), Santa Catarina (2016) e Maranhão (2020) já criaram suas próprias normas a fim de regulamentar a oferta de diferentes tipos de educação bilíngue existentes no mercado educacional de seus territórios (Brasil, 2020, p. 1).

Um currículo integrado é uma abordagem educacional que visa conectar diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os alunos aprendam conteúdos acadêmicos em duas línguas de forma simultânea e inter-relacionada, além de permitir que o aprendizado ocorra de maneira mais contextualizada e significativa para os alunos.

Ainda no tocante ao conceito de currículo, a professora Nereide Saviani afirma que “o currículo diz respeito a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino e aprendizagem” (Saviani, 2003, p. 1). Saviani (2003) elenca ainda os elementos constitutivos do currículo, tais como: conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc. De acordo com Saviani (2003), no que tange a escolha de elementos culturais,

“a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão frequentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem.

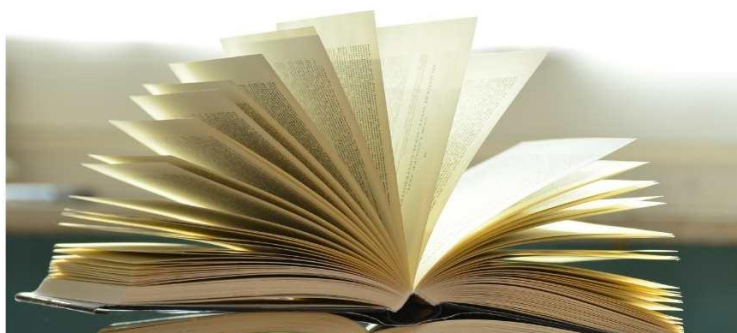
(Saviani, 2003, p. 2)



Moura (2021) enfatiza a importância de currículos que desenvolvam competências interculturais, preparando os alunos para um mundo cada vez mais internacionalizado. Um currículo integrado permite a incorporação dessas competências, fazendo do ensino de línguas uma ponte para o entendimento intercultural e global. A autora ressalta ainda a necessidade de planejamento e avaliação cuidadosos para garantir que o currículo bilíngue seja coerente e acessível para todos os alunos. Ao integrar a BNCC, os currículos bilíngues devem adaptar o conteúdo para que seja relevante e engajador em ambas as línguas.

Dentre os desafios enfrentados para a implementação de um currículo integrado bilíngue podemos mencionar a articulação entre os componentes curriculares, o que requer planejamento e colaboração entre professores de diferentes áreas e representar um desafio organizacional, e a avaliação do aprendizado em um currículo integrado, que demanda abordagens que vão além dos métodos tradicionais, valorizando a formação de competências mais amplas. Ademais, outro ponto que pode se mostrar desafiador, principalmente no que tange a rede pública de ensino, seria a formação contínua de professores, crucial para o sucesso de um currículo integrado. Os educadores devem ser capacitados a trabalhar colaborativamente e a desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a fusão de conteúdos de maneira coerente e eficiente.

A integração da Base Nacional Comum Curricular em currículos bilíngues apresenta tanto desafios quanto oportunidades para educadores e formuladores de políticas educacionais. Concluimos que, ao adotar uma abordagem que respeite as diretrizes da BNCC enquanto promove um ambiente de aprendizado bilíngue e bicultural, podemos preparar os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado.

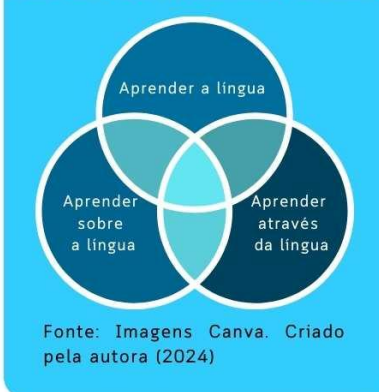


3.2 Content and Language Integrated Learning - CLIL

A metodologia Content and Language Integrated Learning (CLIL), conforme delineada por David Marsh, representa uma abordagem inovadora no campo da educação bilíngue e é recomendada pela Comissão Europeia como forma de estimular o multilinguismo dos países membros e, concomitantemente, preservar as línguas nacionais (Richards, Rodgers, 2014).

Caracteriza-se pela integração simultânea de conteúdo disciplinar e desenvolvimento de habilidades linguísticas, atendendo a objetivos de aprendizagem de conteúdo e de competência linguística. Essa abordagem é especialmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, onde a proficiência em múltiplas línguas se configura como uma vantagem competitiva e cultural.

Imagem 3: Representação do CLIL como três processos interdependentes.



Segundo Marsh (2002), a implementação de CLIL potencializa a aprendizagem linguística ao situá-la em contextos autênticos e significativos. Ele argumenta que, ao aprender disciplinas acadêmicas como ciências, matemática, história, ou geografia em uma segunda língua, os alunos são imersos em um ambiente linguístico rico e contextualizado que

promove a aquisição natural e funcional da língua-alvo. Dessa forma, a língua não é ensinada como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar compreensões e habilidades cognitivas mais amplas.

Segundo Mehisto, Marsh e Frigols, há quatro princípios norteadores do modelo CLIL, popularmente chamados de 4Cs, que servem como referência para o planejamento das aulas. São eles: o conteúdo, a comunidade, a cognição e a comunicação. A seguinte citação esclarece o significado de cada um deles:

No CLIL, o foco principal é na substância (conteúdo) em oposição a forma. [...] Como a construção de significado é um processo tanto pessoal quanto social (comunidade), novos conhecimentos e habilidades se desenvolvem por meio de reflexão/análise pessoal e cooperativa (cognição) e por meio de um processo comunicativo (comunicação). A retenção de longo prazo também geralmente requer que experimentemos a aplicação de novos conhecimentos e o uso de habilidades relacionadas em um contexto significativo. Por fim, a discussão e a reflexão e o alcance de conclusões relacionadas com a experiência associada à aplicação de novos conhecimentos e competências ajudam a consolidar a aprendizagem.

(Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, p. 30, tradução nossa)



O trabalho com o CLIL não se confunde com aquele voltado somente para o de ensino de línguas adicionais. Megale explica que, em uma abordagem que integra língua adicional e conteúdo, o professor precisa compreender que “a aprendizagem não ocorre de maneira linear (como acontece, por exemplo, em um curso da língua-alvo), ou seja, o tempo verbal presente não terá de ser obrigatoriamente ensinado antes do passado” (Megale, 2020, p. 19).



Sendo assim, um texto escrito não é selecionado como atividade de sala de aula ou de casa porque ele esclarece um determinado ponto linguístico; contrariamente, é o conteúdo do componente curricular que indicará a linguagem a ser trabalhada em sala de aula.



Com base em Coyle, Hood e Marsch (2010), Megale defende uma análise linguística pautada no conceito de gênero, análise essa que “vai muito além da identificação de palavras-chave e outras funções gramaticais que perpassam o conteúdo que será abordado – ela deve captar os elementos discursivos envolvidos no trabalho com o conteúdo” (Megale, 2020, p, 19). Os textos orais e escritos desejados nesse processo de ensino e aprendizagem, tanto aqueles selecionados pelo professor quanto os produzidos pelos estudantes devem refletir as formas de fato assumidas pela linguagem nos diversos campos de atividade humana aos quais eles pertencem.



Em suma, o CLIL reforça o papel fundamental da escola ao preparar os estudantes para a interação social, aprendizagem de novas línguas, e para a vida acadêmica, disponibilizando contextos imersivos reais de aprendizagem.



3.3 Storytelling



As histórias dão um propósito à vida e alicerçam nossos valores básicos, como religião, ética, costumes, as leis e os múltiplos fatores culturais que nos rodeiam. Histórias dão segurança, constância, erguem empresas e nações. De tal modo, uma descrição característica das histórias consiste em acentuar os traços para emocionar o público e reforçar ou desconstruir pontos de vista.

No que tange a educação infantil, percebe-se que as histórias são capazes de contribuir para desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente as não alfabetizadas. De acordo com Piaget (1932-1977) o que conceitua a evolução da linguagem é o desenvolvimento cognitivo. O autor esclarece que a evolução cognitiva é resultado das experiências do mundo (conhecimentos gerais), maturação, o meio social e o equilíbrio como fatores que influenciam no progresso linguístico.



A utilização do storytelling na educação infantil configura-se como uma grande aliada no processo ensino e aprendizagem, tornando-se uma experiência indispensável para a prática diária. A exigência do domínio de uma segunda língua devido o contexto da globalização proporcionou novas formas de desenvolver o ensino para crianças, principalmente com o uso do storytelling.



Professores buscam técnicas para facilitar o processo de aprendizado dos estudantes, que possibilitem momentos de empolgação e imaginação durante a aprendizagem. Nessa procura para apoiar a prática docente nas aulas, ressalta-se o uso de histórias infantis, notadamente no ensino e na alfabetização da primeira língua, considerando que no ato de contar uma história o aprendizado torna-se mais dinâmico e natural.



Diante disso, através do storytelling é possível contar conteúdo de narrativas, contos de fadas, fábulas e poesias com a utilização de uma só técnica e ainda inserir as aulas de inglês para crianças não alfabetizadas na primeira língua (alunos de 5 e 6 anos), tornando as aulas mais atrativas e prazerosa. Dessa forma, os efeitos positivos do storytelling podem facilitar o desenvolvimento de novas aprendizagens. Para Aguiar (2001, p. 77),

“

A literatura infantil trabalha com a compreensão do real e pode ceder ao pequeno leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades emotivas e cognitivas, desde que bem-adaptada às circunstâncias da criança.

”





Também, segundo Aguiar (2001), a literatura infantil deve ser considerada de uma maneira especial pela relevância na vida da criança, colaborando com sua formação. Com base nisso, a literatura começa a despertar o interesse do ouvinte ou leitor, “transforma-se num meio de promoção à realidade e provoca a ordenação das vivências existenciais do sujeito” (Aguiar, 2001, p. 79).

Wright (1995, p. 3), assegura que:

“

Todos necessitam de histórias, tanto quanto precisamos de oxigênio para viver (...). Histórias são particularmente relevantes nas vidas das crianças: histórias apoiam as crianças a perceberem seu mundo e a compartilhá-lo como outros. O anseio das crianças por histórias é devotado. Sempre que elas entram na sala de aula, elas entram com necessidade de histórias.

”

Nesse contexto, o storytelling apresenta-se como um instrumento pedagógico que consiste na utilização de narrativas com sentido social ou cultural para estimular a reflexão sobre a definição e valores, com intuito de concretizar a percepção da relevância e significância das metodologias de aprendizado ativas que possibilitam consolidar processos de motivação e alicerçar significados através de narrativas.





4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para Biletramento no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Era uma vez...
**OS CONTEÚDOS E
AS NARRATIVAS**

Sobre a Sequência Didática

Esta Sequência Didática, elaborada com vistas ao bilinguismo de crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, leva em consideração o momento em que os estudantes estão durante o percurso do 1º ano letivo, período delicado em que é necessário que seus educadores tenham um olhar atento para questões que dizem respeito à transição de uma etapa escolar para outra (da Educação Infantil para o Ensino Fundamental). A BNCC orienta que:



A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (Brasil, 2017, p.53)



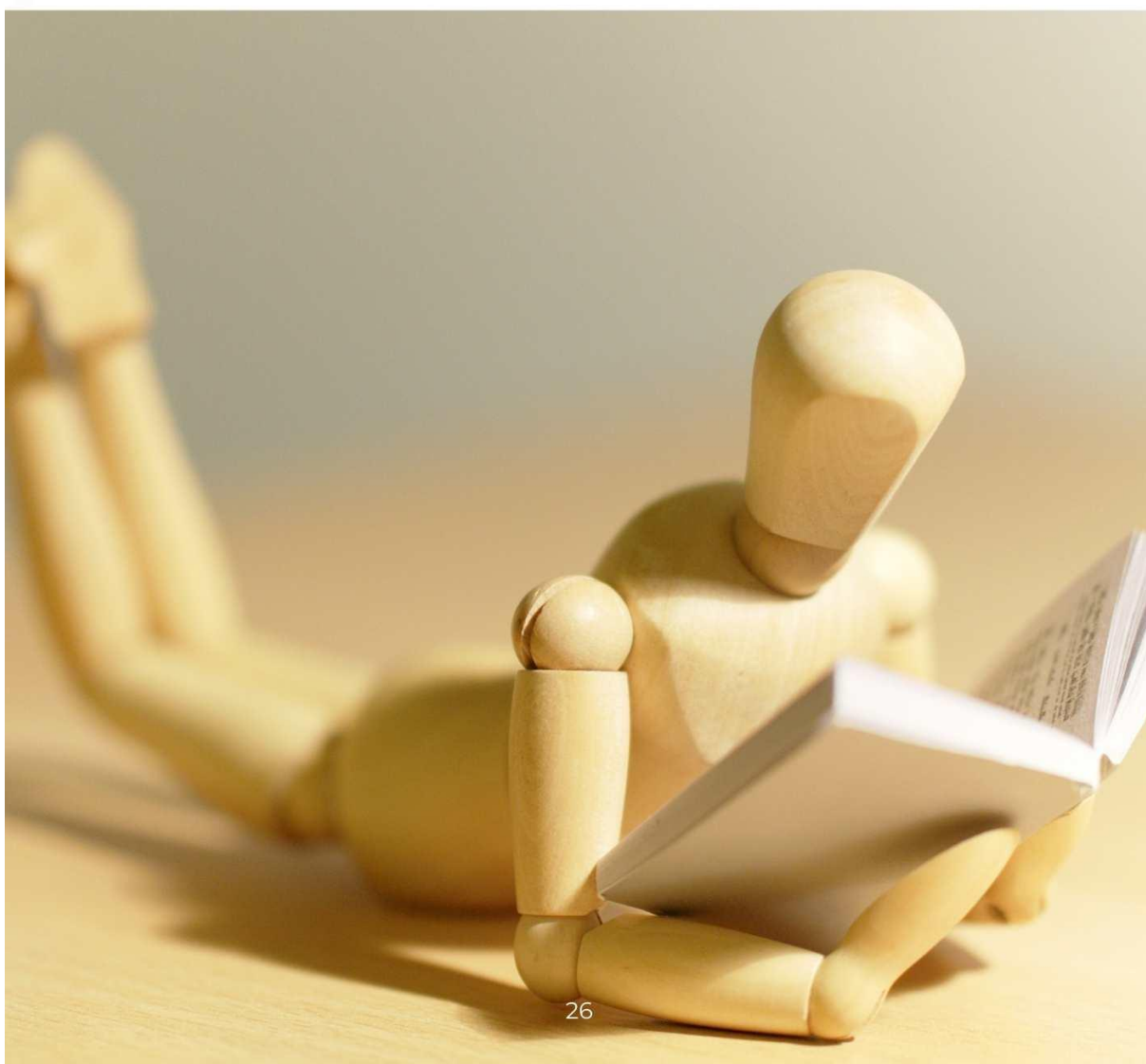
Com base nisso, podemos afirmar que o ingresso na educação bilíngue também não pode ser um ponto de angústia para as crianças, que devem ter seu tempo respeitado e atividades propostas de acordo com cada um dos estágios em que se encontram. Portanto, dividimos esta sequência em três momentos, a saber: 1. Primeiros contatos com a língua alvo; 2. Período de adaptação e 3. Introdução ao ato de escrever (na língua alvo).



Para cada um desses momentos, oferecemos planos de aula dos componentes curriculares ministrados na língua adicional, considerando a matriz da escola onde a pesquisa foi realizada: *Integrated Arts*, *Integrated English*, *Integrated Math* e *Integrated Science*, além de um plano de aula para a execução do *storytelling*. Todos os planos foram cuidadosamente pensados de forma a atender o rol de conteúdos anuais, proporcionar momentos de interatividade, ludicidade e integrar os conteúdos necessários para o momento de culminância da sequência didática, o *storytelling*.

Ademais, para os três momentos elaboramos um diagrama de integração dos conteúdos e delineamos os objetivos de língua e de conteúdo de cada aula, visando deixar clara a intencionalidade da abordagem CLIL; os planos pautados em habilidades norteadas pela BNCC; uma história para a culminância da sequência e nossas considerações sobre o passo a passo, além de explicações sobre algumas decisões tomadas no decorrer do planejamento.

Esperamos que esta seja uma leitura proveitosa.





4.1 Sequência 1

Mr. Caterpillar

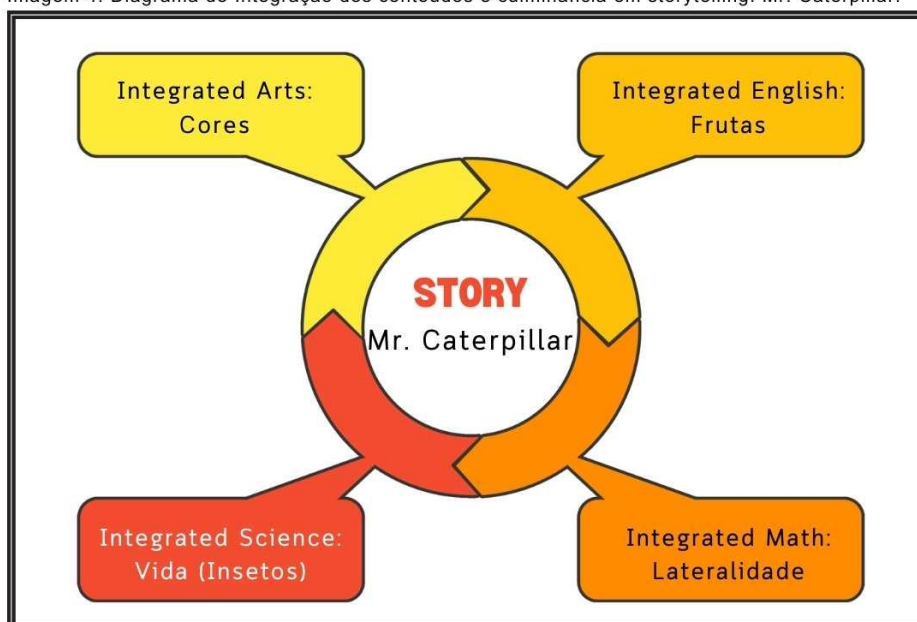
PRIMEIROS CONTATOS COM A LÍNGUA ALVO

CONTATOS INICIAIS

Unidade Temática
"WHO I AM"

Ao ler os planos desta sequência, é possível observar a integração dos conteúdos com bastante fluidez: as cores percorrem todos os componentes, as frutas são revisadas em *Integrated Arts*; *Integrated Math* inicia pelas cores, passa pela lateralidade e abre espaço para o novo conteúdo que envolverá o *Mr. Caterpillar*, personagem central do *storytelling*, um inseto já conhecido em *Integrated Science*.

Imagem 4: Diagrama de Integração dos conteúdos e culminância em storytelling: Mr. Caterpillar.



Fonte: Banco de imagens canva/criado pela autora (2024)

OBJETIVOS DE CONTEÚDO:



Integrated Arts

Desenvolver habilidades motoras finas através do manuseio e modelagem de massinha.

Integrated Math

Desenvolver consciência corporal e a compreensão de lateralidade

Integrated Science

Introduzir o ciclo de vida da lagarta.



PLANO *de aula*

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 01

COMPONENTE CURRICULAR
Integrated Arts

UNIDADE TEMÁTICA: WHO I AM

TEMA: EXPLORANDO AS CORES

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO
Representar seu autorretrato através da massinha de modelar colorida, enquanto desenvolve habilidades motoras finas.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA
Identificar as cores em inglês e expressar-se oralmente.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)
Flashcards de cores;
Fita gomada;
Massinha de modelar;
Papel A4 plastificado
(1 folha por estudante)

HABILIDADE (S)
EF15AR01
EF15AR02
EF15LP10

PROCEDIMENTOS
Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar o tema e introduzir o vocabulário de cores em inglês através dos flashcards de cores e exemplos reais na sala.

Propor uma brincadeira para ver qual grupo consegue correr e acertar mais rapidamente o flashcard (fixado na lousa) com a cor anunciada pelo professor.

Encorajar os estudantes a modelarem seus rostos utilizando as massinhas com as cores aprendidas, expressando quem são através de suas preferências.

Permitir que os estudantes mostrem e descrevam como se representaram, praticando a expressão verbal das cores em inglês.

Recapitular o conteúdo, destacar as descobertas e dar feedback aos estudantes sobre aula.

SONDAGEM
Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se conseguem identificar e pronunciar os nomes das cores em inglês.



PLANO *de aula*

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 02

COMPONENTE CURRICULAR
Integrated English

UNIDADE TEMÁTICA: WHO I AM

TEMA: FRUTAS FAVORITAS

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO
Desenvolver vocabulário básico de apresentação: nome, idade, frutas.
Praticar habilidades de interação social em inglês.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA
Apresentar-se de forma simples em inglês e verbalizar suas preferências.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)
Atividade fotocopiada;
Tesoura;
cola;
Lápis de cor.

HABILIDADE (S)
EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS
Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar o tema com duas cestas de frutas de verdade ou de brinquedo. Perguntar os nomes das frutas ao retirá-las da cesta e recolocá-las separando-as enquanto demonstra gostar (I like) ou não gostar (I don't like). Sugere-se que o professor seja bem caricato neste momento.

Encorajar os estudantes a recortarem as frutas da página fotocopiada e categorizarem da mesma forma, colando-as nas cestas 😊 ou ☹️ e pintando-as em seguida.

Modelar para os estudantes um exemplo de apresentação "Hello! My name is Pedro. I am six and I like apples, bananas, oranges and coconuts". Sugerir que os estudantes façam o mesmo em pares.

Recapitular o conteúdo e dar feedback aos estudantes sobre sua collage.

SONDAGEM
Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se conseguem se apresentar de forma básica, expressando algumas preferências por frutas em inglês.



PLANO *de aula*

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 03

COMPONENTE CURRICULAR
Integrated Math

UNIDADE TEMÁTICA: WHO I AM

TEMA: LATERALIDADE

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO
Desenvolver consciência corporal e a compreensão de lateralidade.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA
Revisar cores e introduzir o conceito de direita e esquerda em inglês.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)
Tesoura;
Cola;
TNT de cores sortidas;
Moldes de pés e mãos já cortados.

HABILIDADE (S)
EF01MA11
EF12EF01
EF15LP10

PROCEDIMENTOS
Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar visualmente os conceitos de direita e esquerda utilizando gestos simples e demonstrações físicas. Pedir que os estudantes repitam *left* e *right* de acordo com a imagem ou com o gesto.

Incentivar os estudantes a construírem seus jogos de "corrida motora" em grupos, dividindo-os igualmente e dando-lhes o material adequado: pés e mãos em cores diversas cortados em TNT e material para decorar.

Propor uma corrida praticando os conceitos de direita e esquerda e as cores em inglês.

Permitir que os estudantes brinquem com os jogos competindo entre grupos.

Recapitular o conteúdo e pedir o feedback aos estudantes sobre aula.

SONDAGEM
Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se conseguem identificar direita e esquerda em inglês, pronunciar *right* e *left* e os nomes das cores em inglês.



PLANO *de aula*

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 04

COMPONENTE CURRICULAR
Integrated Science

UNIDADE TEMÁTICA: WHO I AM

TEMA: VIDA (INSETOS)

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO
Identificar diferentes tipos de insetos e compreender sua importância na natureza.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA
Identificar os nomes de alguns insetos e praticar a oralidade em língua inglesa.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)
Flashcards de insetos;
Imagens de insetos em slides;
Vídeos curtos sobre insetos.

HABILIDADE (S)
EF02C104
EF15LP10

PROCEDIMENTOS
Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Introduzir o tema com uma conversa sobre o que são insetos e sua diversidade. Mostrar imagens de diferentes insetos e pedir aos alunos que identifiquem e repitam seus nomes em inglês.

Assistir a um vídeo curto sobre a importância dos insetos no ecossistema.

Realizar um quiz de perguntas estilo YES ou NO sobre insetos, baseado no vídeo.

Propor um jogo de associação com flashcards de insetos e seus nomes em inglês.

Encorajar os estudantes a contarem de qual inseto gostaram mais e o porquê.

Recapitular o que foi aprendido e preparar os estudantes para a próxima aula.

SONDAGEM
Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se conseguem identificar os insetos estudados e pronunciar seus nomes em inglês.



PLANO *de aula*

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR
Integrated Arts

UNIDADE TEMÁTICA: WHO I AM

TEMA: MR. CATERPILLAR

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO
Introduzir o ciclo de vida da lagarta

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA
Revisar vocabulário de cores, frutas e insetos em inglês.
Apresentar os verbos andar, ver, comer, beber e dormir em inglês.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)
Flashcards da história ou
Apresentação em PPT ou
Apresentação disponível no Canva.

HABILIDADE (S)
EF15LP19
EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS
Realizar a rotina inicial: música do cumprimento.

Introduzir a história apresentando uma caterpillar, sua cor, onde mora, o que normalmente come...

Apresentar Mr. Caterpillar através do recurso escolhido (flashcard, ppt ou apresentação no Canva).

Contar a história gesticulando com o intuito de fazer os estudantes entenderem cada cena da história.

Oportunizar a participação ativa dos estudantes através de *scaffolding*, realizando pausas nos momentos em que as ações da história se repetem ou quando o repertório já é supostamente conhecido pelos estudantes ex: cores).

Propor reflexão antes de finalizar a história: o que será que acontece agora? Após algumas respostas, alegremente, revelar: *Look! He is a butterfly!*

SONDAGEM
Durante toda a aula, o professor deve observar a participação oral ativa durante a contação da história e se os estudantes demonstram compreensão da narrativa e conhecimento dos conteúdos integrados estudados previamente: cores e frutas.

STORY telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Arts

MR. CATERPILLAR

Imagem 5: Mr. Caterpillar - Part !



This is Mr. Caterpillar.



He is green and he loves walking.



Mr. Caterpillar is hungry.



He walks and walks.
He sees an apple.



The apple is red.
He eats the apple.



Look! Now, he is green and red.



He is hungry.
He walks and walks.



He sees a banana.



He eats the banana.



He is hungry.
He walks and walks.



Mr. Caterpillar is hungry.



He sees grapes..

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

STORY telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Arts

MR. CATERPILLAR

Imagem 6: Mr. Caterpillar - Part II



He eats the grapes.



Now, he is green, red, yellow and purple.



Mr. Caterpillar is hungry.

He walks and walks.
He sees an orange.

He eats the orange.



Now, he is green, red, yellow, purple and orange.

Mr. Caterpillar is thirsty.
He walks and walks.

He sees a coconut.



He drinks the coconut water.



Now, he is green, red, yellow, purple, orange and white.



Mr. Caterpillar is tired.



He sleeps.

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

STORY *telling*

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Arts

MR. CATERPILLAR

Imagem 7: Mr. Caterpillar - Part III!



Animação disponível para apresentação
Imagens disponíveis para download em PDF

BASEADO NO ORIGINAL "THE VERY HUNGRY CATERPILLAR"

ADAPTAÇÃO

INGRID BARBOSA DA COSTA

IMAGENS CANVA

ILUSTRAÇÃO

INGRID BARBOSA DA COSTA



And sleeps



And sleeps for a long time



Look! Now he is a butterfly!!!

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

As aulas e atividades propostas nesta sequência foram idealizadas para estudantes que estão iniciando o contato com a língua alvo e ainda estão construindo seu repertório para interagir de maneira mais eficiente.



Portanto, o vocabulário simples, o apoio das imagens no passo a passo da narrativa, o conhecimento prévio do vocabulário necessário e a repetição constante: *Mr. Caterpillar* sempre anda, come e muda de cor., visam oferecer as ferramentas necessárias aos estudantes para entenderem, reproduzirem e criarem uma versão da história proposta.



Ainda sobre a aproximação com a língua de interesse, observamos maior engajamento dos estudantes participantes da pesquisa quando não havia escrita envolvida nas primeiras atividades, motivo pelo qual optamos por elaborar o plano

com aulas, exercícios e avaliações apenas com a participação oral dos estudantes.

Importa ressaltar que o 1º ano é crucial para uma boa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e que é necessário que se mantenham ainda certos hábitos, principalmente, o ato de brincar.



Os estudantes não deixam de ser crianças ao mudar de 5 para 6 anos; esse processo não é como um passar de página ou um virar de botão e pronto. Precisa-se de amadurecimento e o brincar ainda deve fazer parte da rotina de socialização e aprendizagem. Dessa forma, várias atividades incluirão correr, colorir, cortar, manipular, compartilhar etc.





Por fim, sugerimos que os componentes curriculares retomem seus conteúdos, relacionando-os com o *storytelling* a fim de contextualizar, oportunizar a ressignificação, diversificar e consolidar a aprendizagem.

Disponibilizamos algumas ideias de como poderíamos dar continuidade aos conteúdos, relacionando-os à história:

-  **Integrated Arts:** propor, em grupos, a construção do Mr. Caterpillar em cartolina ou bolas de isopor;
-  **Integrated English:** realizar atividades de consolidação sobre cores e frutas;
-  **Integrated Math:** elaborar um caminho em que o Mr. Caterpillar deva seguir direções para chegar em casa, retomando a aula de esquerda e direita e introduzindo para frente e para trás;
-  **Integrated Science:** retomar e aprofundar as etapas do ciclo de vida da borboleta.





4.2 Sequência 2

The Mystery of Dreadlocks

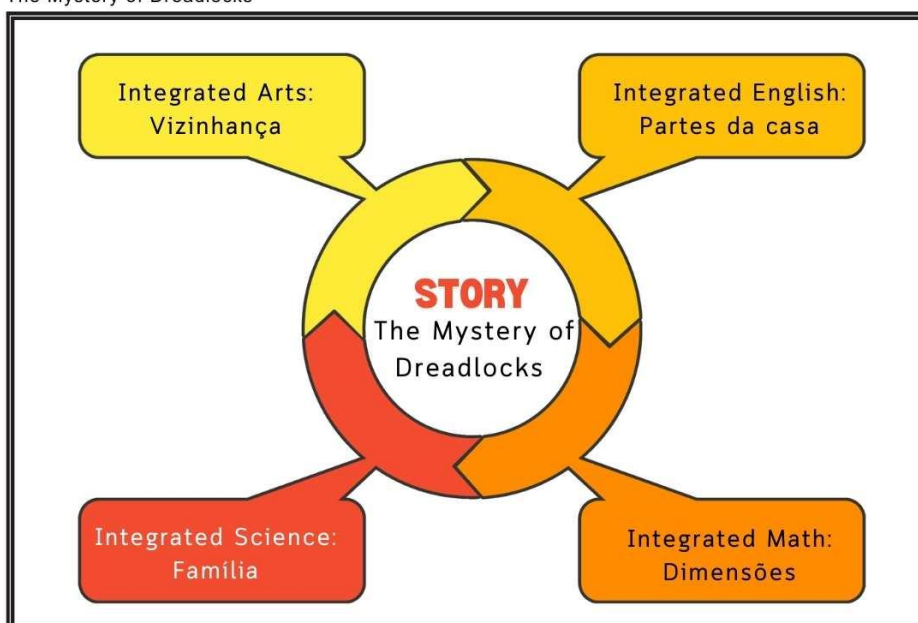
PERÍODO DE ADAPTAÇÃO A LÍNGUA ALVO

ADAPTAÇÃO

Unidade Temática "HOME"

No segundo momento, a integração dos componentes curriculares ocorre com atividades dinâmicas, realizando um movimento que se inicia em *Integrated Arts*, ilustrando os arredores da vizinhança, adentra os espaços da casa em *Integrated English*, brinca com as dimensões dos objetos em *Integrated Math* e finaliza com um convite a refletir sobre as pessoas que convivem na casa, a família.

Imagem 8: Diagrama de integração dos conteúdos e culminância em storytelling:
The Mystery of Dreadlocks



Fonte: Banco de imagens canva/criado pela autora (2024)

OBJETIVOS DE CONTEÚDO:



Integrated Arts

Desenvolver habilidades motoras finas através da atividade de pintura.

Integrated Math

Comparar objetos com base em dimensões: grande, médio e pequeno.

Integrated Science

Identificar e entender as relações entre os membros da família.

PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 01

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Arts

UNIDADE TEMÁTICA: HOME

TEMA: VIZINHANÇA

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Refletir sobre onde moram, expressando-se através das cores.
Desenvolver habilidades motoras finas através da atividade de pintura.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Revisar do vocabulário relacionado às cores, expressão oral em inglês.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Flashcards de cores ou slides, papel 40kg, pincéis e tintas, etiquetas com os nomes das cores em inglês.

HABILIDADE (S)

EF15AR01
EF15AR02
EF15LP10

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Revisar o vocabulário de cores em inglês através de uma música e apresentação das cores (slides, vídeo, flashcards ou realia).

Propor uma pintura coletiva das coisas que os estudantes observam perto de suas casas: árvores, lanchonetes, postes, paradas de ônibus, flores...

Conduzir a exposição da pintura e solicitar que os estudantes a descrevam, praticando a expressão verbal das cores em inglês.

Sugerir que os estudantes cole as etiquetas identificando os nomes das cores na pintura.

Recapitular o conteúdo, destacar a obra de arte e dar feedback aos estudantes sobre aula.

SONDAGEM

Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se identificam e pronunciam os nomes das cores em inglês.



PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 02

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated English

UNIDADE TEMÁTICA: HOME

TEMA: PARTES DA CASA

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Identificar e nomear diferentes partes da casa em inglês.
Identificar a forma escrita do nome da parte da casa.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Introduzir e praticar o vocabulário em inglês relacionado às partes da casa.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Poster com as diferentes partes da casa (living room, bedroom, kitchen, bathroom);
Material de arte;
Recicláveis;
Tags com os nomes das partes da casa.

HABILIDADE (S)

EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar visual e oralmente as partes da casa em inglês, repetindo quantas vezes for necessário.

Propor uma brincadeira em que os estudantes façam mímicas de acordo com a parte da casa mencionada pelo professor.

Apresentar as tags com os nomes das partes da casa e pedir que alguns estudantes as coleem nos lugares corretos no poster fixado na lousa.

Distribuir o material de arte e os recicláveis para as crianças usarem a criatividade e montarem uma parte de suas casas. Incentivar o uso das palavras em inglês aprendidas para descrever as partes da casa enquanto trabalham.

Recapitular o que foi aprendido através de perguntas com identificação sonora e visual. Destacar como os estudantes estão se saindo bem.

SONDAGEM

Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se identificam a forma escrita dos nomes das partes da casa e pronunciam e associação dos nomes das partes da casa em inglês.



PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 03

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Math

UNIDADE TEMÁTICA: HOME

TEMA: DIMENSÕES (pequeno, médio, grande)

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Identificar e comparar objetos com base em dimensões: grande, médio e pequeno.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Familiarizar-se com os termos em inglês para descrever tamanhos.

Comunicar-se em inglês de forma simples e contextualizada.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Imagens de objetos em tamanhos diferentes (grande, médio, pequeno);
Materiais de arte: papel, lápis de cor, tesoura, cola;
Video que introduza as dimensões.

HABILIDADE (S)

EF01MA15
EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar visualmente os conceitos de big, medium e small através de um vídeo com imagens de objetos variados (bola grande, bola média, bola pequena).

Propor aos estudantes que identifiquem e agrupem imagens de objetos de acordo com seu tamanho, encorajando a descrição em inglês dos objetos (exemplo: "This is a big ball").

Distribuir materiais de arte e pedir os estudantes recortarem objetos de diferentes tamanhos (por exemplo, uma casa grande, uma árvore média, um carro pequeno) e colarem como desejarem, mas apenas o que for solicitado.

Sugerir a pintura das dimensões de forma categorizada (exemplo: Small is yellow. - tudo que for pequeno deve ser pintado de amarelo).

Incentivar o uso das palavras em inglês aprendidas para descrever seus trabalhos.

Recapitular o que foi aprendido com uma atividade de perguntas e respostas.

SONDAGEM

Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se identificam e descrevem objetos com base em suas dimensões, bem como identificam a escrita das dimensões.



PLANO de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 04

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Science

UNIDADE TEMÁTICA: HOME

TEMA: FAMÍLIA

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Identificar e entender as relações entre os membros da família.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Identificar a forma escrita dos nomes dos membros da família em inglês.

Reconhecer as relações e oralizar os nomes dos membros da família em inglês.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Imagens de membros da família;
 Vídeo com família;
 Material de arte: pincéis, tintas e telas.

HABILIDADE (S)

EF15LP10
 EF15LP12
 EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Introduzir o tema com um vídeo que apresente as relações de membros da família. Discutir sobre quem são os membros do núcleo da maioria das famílias (father, mother, brother, sister) e propor uma reflexão sobre quem são os membros das famílias dos estudantes.

Apresentar os flashcards com imagens dos membros da família e seus nomes em inglês para os estudantes visualizarem enquanto oralizam.

Distribuir o material de pintura e pedir que os estudantes representem nas telas uma imagem do que consideram suas famílias.

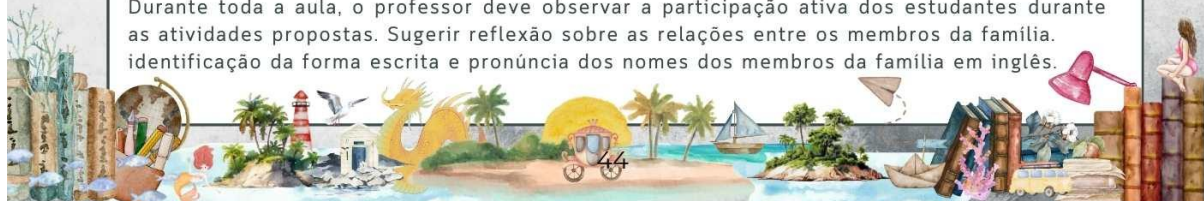
Encorajar os estudantes a contarem em inglês quem são as pessoas que estão pintando, as cores e alguns elementos que estejam utilizando.

Recapitular o que foi aprendido e preparar os estudantes para a próxima aula sobre identificação dos nomes dos membros da família.

(Deixar as pinturas secarem e pedir aos responsáveis uma foto da família. Montar exposição e convidá-los a refletir sobre suas famílias e o que as crianças consideram suas famílias.)

SONDAGEM

Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas. Sugerir reflexão sobre as relações entre os membros da família. identificação da forma escrita e pronúncia dos nomes dos membros da família em inglês.



PLANO de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Math

UNIDADE TEMÁTICA: HOME

TEMA: THE MYSTERY OF DREADLOCKS

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Identificar e entender as relações entre os diferentes tamanhos: pequeno, médio e grande.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Identificar a pronúncia e a forma escrita das palavras pequeno, médio e grande.
Reconhecer as relações entre as dimensões e dimensionar oralmente os objetos.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Flashcards da história ou
Apresentação no ppt

HABILIDADE (S)

EF15LP19
EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento.

Introduzir a história apresentando Dreadlocks sua cor, onde mora, o que gosta... refletir sobre onde ela possivelmente mora.

Apresentá-la através do recurso escolhido (flashcard, ppt ou apresentação no Canva).

Contar a história gesticulando com o intuito de fazer os estudantes entenderem cada cena da história.

Oportunizar a participação ativa dos estudantes através de *scaffolding*, realizando pausas nos momentos em que as ações da história se repetem ou quando o repertório já é supostamente conhecido pelos estudantes ex: partes da casa).

Propor reflexão ao finalizar a história: o que será que aconteceu com Dreadlocks? O que ela fez e não devemos fazer?

SONDAGEM

Durante toda a aula, o professor deve observar a participação ativa dos estudantes durante as atividades propostas e se identificam a forma escrita e pronúncia dos nomes das dimensões em inglês.. Sugerir reflexão sobre onde moramos e sobre limites.



STORY

telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Math

THE MYSTERY OF DREADLOCKS

Imagem 9: The Mystery of Dreadlocks - Part I



Dreadlocks is a *HAPPY* little girl who lives in São Luís. She loves reggae music and walking on the beach. She walks and walks and walks...



One day, she sees a house on the beach. She is *CURIOUS*. She enters the house. She is in the LIVINGROOM. She sees three chairs: The **BIG** chair is too soft. The **MEDIUM** chair is too hard. The **SMALL** chair is comfortable but too SMALL, So the **SMALL** chair breaks.



Dreadlocks is *HUNGRY*. She enters the KITCHEN. She sees three crabs on the table: The **SMALL** crab is too cold. The **BIG** crab is too hot. The **MEDIUM** crab is delicious, s So she eats the **MEDIUM** crab.



Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

STORY telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Math

THE MYSTERY OF DREADLOCKS

Imagem 10: The Mystery of Dreadlocks - Part II



Dreadlocks is **TIRED**.
She enters the **BEDROOM**.
She sees three beds.
The **SMALL** bed is too hard.
The **MEDIUM** bed is too soft.
The **BIG** bed is very comfortable,
So Dreadlocks sleeps on the **BIG** bed.



A family arrives.



The son is **SAD** for his chair.
The mother is **ANGRY** for her crab.
The father is **SUPRISED** for the girl on his bed.



Dreadlocks wakes up.
She sees the family.



She shouts: **HELP!**



She runs away.

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

STORY telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Math

THE MYSTERY OF DREADLOCKS

Imagem 11: The Mystery of Dreadlocks - Part III

Nobody sees Dreadlocks again.
But every night we can hear her
favorite reggae song playing
all over Ponta D'Areia.

BASEADO NO ORIGINAL "GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS"

ADAPTAÇÃO

INGRID BARBOSA DA COSTA

IMAGENS CANVA

DREADLOCKS DESIGNED BY INGRID COSTA/ ZEPETO

FATHER DESIGNED BY TARTILA/ FREEPIK

MOTHER DESIGNED BY AI/ FREEPIK

SON DESIGNED BY JCOMP/ FREEPIK

ILUSTRAÇÃO

INGRID BARBOSA DA COSTA



SCAN ME

Sugestão de vídeo para apresentar
São Luis ao som de reggae



SCAN ME

As ilustrações estão disponíveis
para download ou apresentação no Canva

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

A **BNC** traz em sua redação a importância de se desenvolver o sentimento de pertencimento em nossos estudantes, além do respeito e valorização as diferentes culturas. Educadores devem proporcionar momentos de aprendizagem sobre como cada um é único e especial e encorajar as crianças a se orgulharem de suas próprias culturas.

Dessa forma, baseados no original “*Goldilocks and the Three Bears*” (Cachinhos Dourados e Os Três Ursos), adaptamos a história “*The Mystery of Dreadlocks*” para que as crianças possam se identificar regional e culturalmente. A exemplo, temos uma criança preta, caracterizada com uma saia de xita e calçando chinelos, gosta de reggae, vive na ilha de São Luís do Maranhão, caminha na praia e come caranguejo, elementos regionais que visam favorecer o sentimento de pertencimento e engajamento no *storytelling*.

Storytelling



Dreadlocks

Quanto as atividades, nesse momento, que denominamos como fase de adaptação, pois os estudantes já estão imersos no contexto bilíngue e a língua adicional já deixou de ser algo completamente estranho, escolhemos apenas identificação de palavras. Segundo Backer e Wright (2021),

Uma vez que um estudante aprendeu que existe uma correspondência entre letras e sons na primeira língua, ele usa esse entendimento imediatamente ao aprender a ler na segunda língua. Embora alguns dos sons e letras possam ser diferentes na segunda língua, as crianças não precisam reaprender que tal relação existe. (Backer, Wright, 2021, p. 693, tradução nossa).



Portanto, a ideia é facilitar a adaptação dos estudantes à forma escrita das palavras em língua inglesa, utilizando cognatos, transferência dos fonemas parecidos no português e no inglês e fazer com que as crianças consigam associar os sons. Embora a alfabetização seja mais do que essa associação entre sons, os estudantes bilíngues, que estão no que poderíamos equiparar a algo entre o nível pré-silábico II e o silábico em língua portuguesa, podem se beneficiar dessa prática e da influência de escritas estáveis, como rótulos ou etiquetas.

Sugestões de continuidade aos planos de aula:

Integrated Arts: aula sobre identificação dos nomes das cores com uma competição em grupos para que encontrem as etiquetas com os nomes das cores em etiquetas grandes amontoadas no chão enquanto o professor as nomeia em inglês. Sugestão: utilizar frases sobre a história (ex: *The father's bed is BLUE.*)

Integrated English: aula sobre os cômodos da casa. Propor atividade de collage coletiva distribuindo os cômodos por grupos e folhas com o desenho do cômodo sem mobília. A mobília deve ser recortada pelos estudantes e colada nos locais indicados com seus nomes. Utilizar cenários da história "*The Mystery of Dreadlocks*"

Integrated Math: aula sobre as três dimensões (pequeno, médio e grande). Propor atividade com enunciados simples que contenham sempre três imagens nas diferentes dimensões para as crianças escolherem. (ex: *Circle what is BIG:*)

Integrated Science: aula sobre a família. Propor a construção da árvore genealógica dos estudantes. Os membros da família podem ser fotos reais ou desenhos feitos por eles mesmos. É importante que haja os nomes identificando cada pessoa e o grau de parentesco.



4.3 Sequência 3

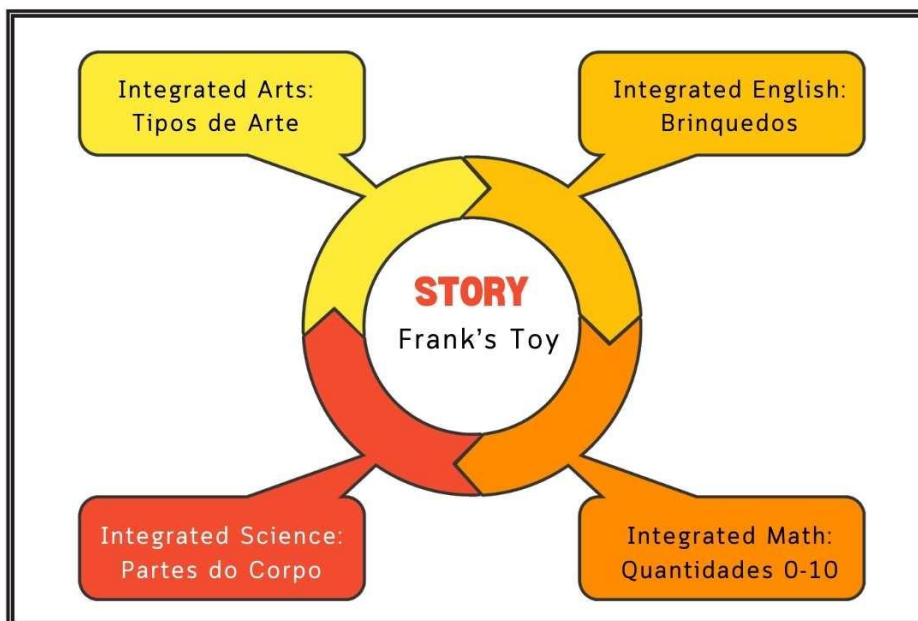
Frank's Toy
INTRODUÇÃO AO ATO DE ESCREVER

ATO DE ESCREVER

Unidade Temática
"HAVING FUN"

Na última sequência apresentada, os componentes curriculares são integrados através de uma história que oportuniza a revisão e prática dos tipos de arte estudados até o momento, desenvolve habilidades linguísticas utilizando um contexto conhecido (a escola), com objetos do cotidiano e as primeiras partes do corpo humano vistas em *Integrated Science* e em ciências, ampliando a proposta de integração.

Imagem 12: Diagrama de Integração dos conteúdos e culminância em storytelling: Frank's Toy



Fonte: Banco de imagens canva/autoria própria (2024)

OBJETIVOS DE CONTEÚDO:



Integrated
Arts

*Identificar e nomear tipos de arte:
pintura, escultura, colagem e mosaico.
Reconhecer exemplos dos tipos de arte.*

Integrated
Math

*Desenvolver consciência de
agrupamento.
Relacionar números e quantidades.*

Integrated
Science

*Reconhecer partes básicas do corpo
humano e suas funções.*

PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 01

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Arts

UNIDADE TEMÁTICA: HAVING FUN

TEMA: TIPOS DE ARTE

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Identificar e nomear diferentes tipos de arte: pintura, escultura, colagem, origami e mosaico.
Reconhecer exemplos simples de cada tipo de arte.
Criar uma pequena peça de arte utilizando uma das técnicas aprendidas.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Compreender e utilizar vocabulário básico específico relacionado aos tipos de arte.
Aprender e usar os nomes dos tipos de arte em inglês e seguir instruções básicas.
Desenvolver habilidades de escuta, fala e expressão criativa em inglês.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Imagens de arte: pinturas, esculturas, colagens, origami e mosaicos.
Materiais de arte: papel colorido, tesoura, cola, tinta, pincéis, massa de modelar.
Slides com palavras e imagens dos tipos de arte.

HABILIDADE (S)

EF15AR01
EF15AR02
EF15AR04
EF15LP10

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar o tema através de um vídeo ou de imagens que mostrem os diferentes tipos de arte encontrados em museus, galerias de arte, exposições...

Revisar com os estudantes os tipos de arte estudados ao longo do semestre: drawing, painting, collage, origami, sculpture e mosaic, através de CCQs.

Reunir os estudantes em grupos para executar 5 tipos diferentes de arte, uma para cada grupo.

Incentivar o uso da língua inglesa durante as atividades fazendo perguntas enquanto circula pela sala observando e auxiliando os estudantes.

Registrar através da escrita, etiquetando junto com os estudantes, os nomes dos tipos de arte executados.

Recapitular o conteúdo enquanto recolhe e elogia as obras de arte dos estudantes.

SONDAGEM

Identificação dos tipos de arte estudados.
Escrita e oralização dos nomes dos tipos de arte estudados.
Descrição simples utilizando cores, tamanhos, materiais para falar dos tipos de arte.
Participação ativa e engajamento durante as atividades propostas.



PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 02

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated English

UNIDADE TEMÁTICA: HAVING FUN

TEMA: BRINQUEDOS

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Desenvolver vocabulário básico sobre brinquedos.
 Oralizar e escrever os nomes dos brinquedos.
 Expressar frases simples sobre brinquedos..

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Desenvolver vocabulário básico sobre brinquedos.
 Praticar habilidades de interação social em inglês.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Aplicativo de Jogo Educativo: "Endless Alphabet" ou "Kids Learn English" (jogos interativos) e imagens de brinquedos; projetor; chrome books. video infantil que introduza as brinquedos.

HABILIDADE (S)

EF15LP10
 EF15LP12
 EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar o tema através de um video curto e divertido sobre brinquedos. Encorajar os estudantes a contarem quais são seus brinquedos favoritos e repetir os nomes dos brinquedos em língua inglesa, focando nos escolhidos para a aula.

Organizar os estudantes com seus chrome books e demonstrar como usar o aplicativo educativo no projetor. Os estudantes jogarão jogos no aplicativo que envolvem o reconhecimento e a nomeação de brinquedos em português e inglês. Incentivar os estudantes a explorarem o aplicativo em grupos pequenos para que possam interagir e aprender juntas.

Modelar a colagem de figuras de brinquedos para que as crianças possam entender o comando de colar e colorir no caderno de desenho. Pedir que os estudantes escrevam os nomes dos brinquedos em inglês abaixo das figuras. Sugere-se circular pela sala para ajudar e reforçar o vocabulário.

Recapitular o conteúdo através da apresentação das atividades dos estudantes, fazendo perguntas sobre quais brinquedos eles colaram. Dar o feedback sobre as atividades.

SONDAGEM

Identificação, pronúncia e escrita dos nomes dos brinquedos.
 Participação e engajamento durante as atividades interativas e manuais.



PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA N° 03

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Math

UNIDADE TEMÁTICA: HAVING FUN

TEMA: QUANTIDADES 0-10

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Desenvolver consciência de agrupamento.
Relacionar números e quantidades.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Relacionar números com quantidades em inglês.
Usar frases simples para quantificar seus brinquedos.
Pronunciar e escrever os nomes dos números de 0 - 10 em inglês.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Flashcards de números e quantidades
Cartões em branco
Blocos coloridos de montar
Lápis de cor
Video sobre números

HABILIDADE (S)

EF01MA01
EF01MA02
EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Apresentar visualmente os conceitos de quantidades, através de flashcards, objetos, vídeos e pedir que os estudantes agrupem seus objetos escolas nas quantidades solicitadas.

Propor que os estudantes compitam em grupos para ver quem consegue separar os blocos de montar nas quantidades e cores solicitadas pelos colegas.

Modelar as instruções para que os estudantes entendam que devem escrever os nomes dos números nos cartões entregues a eles e devem fazer desenhos de brinquedos representando as quantidades.

Permitir que os estudantes brinquem de “barriga inchada” com seus cartões como se fosse um baralho.

Recapitular o conteúdo com uma música de números e pedir o feedback aos estudantes sobre aula.

SONDAGEM

Relação entre números e quantidades correspondentes.
Pronúncia e escrita correta dos nomes dos números em inglês.
Relação entre os nomes dos números em inglês e as quantidades corretas.
Participação ativa e engajamento durante as atividades propostas.

PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 04

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Science

UNIDADE TEMÁTICA: HAVING FUN

TEMA: PARTES DO CORPO

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Reconhecer partes básicas do corpo humano e suas funções.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Reconhecer, nomear, pronunciar e escrever os nomes das partes do corpo.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Cartazes com imagens do corpo humano,
Etiquetas com os nomes das partes do
corpo
Hidrocor.

HABILIDADE (S)

EF15AR09
EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento, calendário e tempo.

Introduzir o tema com cartazes e imagens para apresentar as partes do corpo em ambas as línguas.

Revisar brevemente com a turma, pedindo para que eles repitam as palavras e identifiquem as partes do corpo em si mesmos e nos colegas.

Assistir a um vídeo com a música "cabeça, ombro, joelho e pé" em inglês e solicitar que os estudantes repitam a letra.

Realizar atividade de colagem das partes do corpo e escrita das etiquetas com os nomes correspondentes em inglês.

Propor a coreografia da música "cabeça, ombro, joelho e pé" como forma de revisar o que aprenderam.

Realizar um breve quiz YES ou NO sobre o que foi aprendido e preparar os estudantes para a próxima aula.

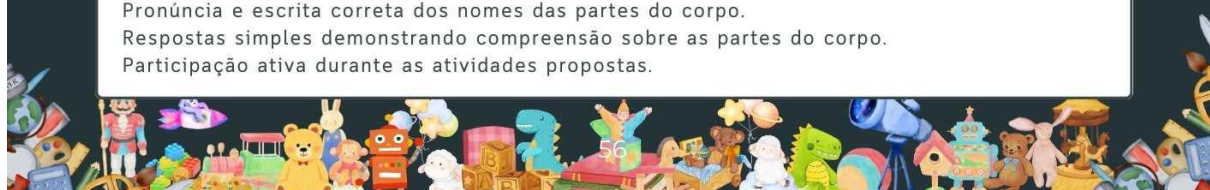
SONDAGEM

Identificação das partes do corpo em inglês.

Pronúncia e escrita correta dos nomes das partes do corpo.

Respostas simples demonstrando compreensão sobre as partes do corpo.

Participação ativa durante as atividades propostas.



PLANO

de aula

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Science

UNIDADE TEMÁTICA: HAVING FUN

TEMA: FRANK'S TOY

OBJETIVO (S) DE CONTEÚDO

Identificar e nomear as diferentes partes do corpo.

OBJETIVO (S) DE LÍNGUA

Identificar a pronúncia e a forma escrita das partes do corpo.
Reconhecer as relações entre as partes do corpo e suas funções.

RECURSO (S) NECESSÁRIO (S)

Flashcards da história ou
Apresentação no ppt

HABILIDADE (S)

EF15LP19
EF15LP10
EF15LP12
EF15LP13

PROCEDIMENTOS

Realizar a rotina inicial: música do cumprimento.

Introduzir a história apresentando Luke, Frank e seus coleguinhas.

Apresentá-la através do recurso escolhido (flashcard, ppt ou apresentação no Canva).

Contar a história gesticulando com o intuito de fazer os estudantes entenderem cada cena da história.

Oportunizar a participação ativa dos estudantes através de *scaffolding*, realizando pausas nos momentos em que as ações da história se repetem ou quando o repertório já é supostamente conhecido pelos estudantes ex: brinquedos).

Propor reflexão ao finalizar a história: Como Luke se sentiu ao ajudar o coleguinha? O que o fez perceber o que o colega precisava? Você ajuda muitas pessoas? Como se sente ao ajudar?

SONDAGEM

Escrita e pronúncia dos nomes das partes do corpo em inglês,
Participação ativa durante as atividades propostas.



STORY telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Science

FRANK'S TOY

Imagem 13: Frank's Toy - Part I



Luke is a very good boy.
He is very intelligent and
he loves going to school.
He has many friends
at school.



Luke and his friends have many
toys: cars, balls, dolls, marbles,
teddy bears and more.
They always
play together.



One day, a new student arrives.
The name of the boy is Frank.
Frank is not a happy boy.
He never plays
with the others.



Luke and his friends
decide to help Frank.
They make presents for Frank.
They are very good at arts,

So they make different art crafts:



Mariah makes
a painting,



Yuri makes
a collage,



Luke makes
a sculpture



Marcos makes
a mosaic.

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

STORY telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Science

FRANK'S TOY

Imagem 14: Frank's Toy - Part II



Frank likes the presents but
he is not happy.
He never plays
with his friends.



One night Luke is watching TV
He loves watching cartoons
He sees a robot.
and he has an idea.



Frank needs a TOY!
Luke and his friends plan to make
a special toy for Frank..
They put many parts of toys together.



Luke has the head and the body of an old robot.
Mariah gives the eyes of a teddy bear to make the eyes of Lucas' toy.
Marcos gives the wheels of a car for the feet.
Yuri gives her marbles for the nose.

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

STORY

telling

1º ANO TURMA 101

AULA Nº 05

COMPONENTE CURRICULAR

Integrated Science

FRANK'S TOY

Imagem 15: Frank's Toy - Part III



They prepare a surprise.
They put the toy in a box and call Frank..
Lucas opens the box.
YAY! It is a robot!



Luke gives one more present: a battery.
They put the battery in the robot.
It speaks: "Hello! I'm your friend. Let's play!"
Wow! Frank is super happy.



Now Frank can play with his friends.
He has a toy and a new friend.
Frank is very thankful.
And this is the story of Frank's toy.

ESCRITO POR
INGRID BARBOSA DA COSTA

IMAGENS CANVA

ILUSTRAÇÃO
INGRID BARBOSA DA COSTA

Fonte: Imagens Canva. Criado pela autora (2024)

Nesta sequência, adotamos a escrita propriamente dita e optamos pelo uso de ferramentas digitais nas atividades pedagógicas, com o objetivo de tornar o processo de aquisição da escrita mais atrativo e dinâmico para os alunos. As tecnologias educacionais, como aplicativos de escrita interativa e jogos didáticos, oferecem uma abordagem lúdica e envolvente, facilitando o aprendizado e a prática da escrita de maneira mais divertida e menos tradicional. Essas ferramentas auxiliam os estudantes a desenvolverem suas habilidades de escrita, ao mesmo tempo em que tornam o processo mais prazeroso e significativo, sobretudo em um ambiente bilíngue.

Ressaltamos que no processo de aquisição da escrita, é comum observar trocas de letras ou confusões entre sons e grafias, principalmente em crianças que estão sendo alfabetizadas em dois idiomas. Esse fenômeno é resultado da transferência linguística — quando os estudantes aplicam regras ou estruturas de uma língua na outra. Essa confusão inicial faz parte do desenvolvimento natural da alfabetização bilíngue e não deve ser tratada como um erro grave, mas sim como uma etapa no progresso da criança, que gradualmente aprenderá a distinguir as particularidades de cada idioma.

No que tange a proposta de *storytelling*, além de integrarmos os conteúdos dos componentes curriculares ministrados em língua inglesa, importa frisar que é possível também integrar os ministrados em língua portuguesa, enriquecendo mais ainda o trabalho. Uma possibilidade interessante seria trabalhar as partes do corpo humano em Ciências e em *Integrated Science*, por exemplo.

Ademais, a narrativa *Frank's Toy* é um exemplo de recurso que possibilita a inserção de conceitos mais complexos de maneira acessível. Inspirada em elementos da literatura clássica, remete discretamente à história de "*Frankenstein*", sendo adaptada para o público infantil.



A história, que traz um brinquedo fabricado a partir de partes de outros brinquedos, "ganha vida" no final, oferecendo uma mensagem poderosa sobre solidariedade e afeto entre amigos de escola. Ao integrar elementos literários e socioemocionais, essa proposta de *storytelling* visa promover tanto a aprendizagem acadêmica quanto o desenvolvimento emocional dos estudantes, contribuindo para uma educação mais completa e significativa.

Sugestões de continuidade aos planos de aula:

Integrated Arts: aula revisando os tipos de arte mostrados na história. Propor que, em grupos, os estudantes que recriem *Frank's Toy* nos quatro tipos de arte apresentados: *painting*, *collage*, *sculpture* e *mosaic*. Ao final, as crianças devem escrever e etiquetar as partes do corpo humano em cada peça de arte.

Integrated English: proposta de reflexão sobre a mensagem da história. Propor a escrita de palavras e ilustração individual do trecho que os estudantes mais gostaram.

Integrated Math: realizar o dia do brinquedo. Cada estudante leva um brinquedo e a proposta é realizar atividades em que eles precisem agrupar os brinquedos nas quantidades corretas, de acordo com a categoria que o professor solicitar (exemplo: *FIVE BIG CARS*; *TWO RED BALLS*; *EIGHT SMALL DOLLS*...). Fazer revezamento entre os estudantes para completar os nomes dos números escritos pelo professor, expressando as quantidades.

Integrated Science: aula sobre outras partes do corpo humano. Proposta de apresentação da história "*Frankenstein*" versão adaptada e simplificada para a faixa etária e a construção de um novo trecho da história "*Frank's Toy*", onde outras partes do corpo sejam utilizadas.



GALERIA DE REGISTROS

Atividades sugeridas nos planos de aula

Imagem 16: Atividade realizada na aula de *Integrated Arts*. (Plano 1 - Sequência 1)
Unidade Temática: *WHO I AM*; Tema: Explorando as Cores.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Imagem 17: Cenário para a aula de *Integrated English*. (Plano 2 - Sequência 1)
Unidade Temática: *WHO I AM*; Tema: Frutas Favoritas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Imagem 18: Atividade realizada na aula de *Integrated Math* (Plano 3 - Sequência 1)
Unidade Temática: *WHO I AM*; Tema: Lateralidade.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).



Imagem 19: Atividade realizada na aula de *Integrated Arts*. (Plano 1 - Sequência 2)
Unidade Temática: HOME; Tema: Vizinhança.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Imagem 20: Cenário para a aula de *Integrated English*. (Plano 2 - Sequência 2)
Unidade Temática: HOME; Tema: Partes da Casa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Imagem 21: Atividade realizada na aula de *Integrated Science* (Plano 4 - Sequência 2)
Unidade Temática: HOME; Tema: Família.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Nota: embora a sequência didática não tenha sido aplicada, as atividades sugeridas foram baseadas em atividades já realizadas pelos estudantes da escola onde a pesquisa foi realizada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais reforçam a importância de um planejamento pedagógico que atenda às necessidades específicas dos estudantes durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, principalmente no contexto da educação bilíngue. Essa fase de mudança exige um cuidado especial com o desenvolvimento das crianças, assegurando que o ambiente de aprendizagem seja adaptado tanto ao nível de desenvolvimento quanto à faixa etária dos alunos. Nesse sentido, o planejamento deve ser cuidadosamente ajustado, levando em conta não apenas o grau de dificuldade das atividades, mas também a diversidade das ferramentas e abordagens utilizadas.

A integração de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem mostra-se um elemento engajador para as crianças de forma interativa e estimulador de múltiplos sentidos. O uso de recursos como jogos digitais, aplicativos educativos e plataformas multimídia pode facilitar a compreensão de conteúdos e tornar as atividades mais dinâmicas e atrativas. Aliado a isso, a incorporação de brincadeiras e atividades lúdicas pode promover uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, essencial na fase de transição, quando o processo de adaptação é reconhecidamente desafiador para as crianças.

Outro ponto relevante é o uso de recursos visuais e a prática da repetição durante o storytelling, que visa facilitar a internalização dos conteúdos e ajudar a criança a consolidar aprendizagens de maneira natural. Os recursos de imagens, vídeos e ilustrações durante as narrativas têm por objetivo potencializar a experiência de aprendizado, tornando os conceitos mais concretos e acessíveis. A repetição, por sua vez, sugere que as crianças possam revisar os conteúdos e fortalecer sua compreensão, particularmente em ambientes bilíngues, onde a exposição frequente a termos e estruturas em ambas as línguas é fundamental para o desenvolvimento linguístico.



No que diz respeito à aquisição da escrita em uma segunda língua (L2), o planejamento deve reconhecer que esse processo envolve tempos e desafios únicos. É natural que as crianças utilizem seus conhecimentos da língua materna como suporte para a aprendizagem da L2, um fenômeno conhecido como transferência linguística. Essa transferência pode manifestar-se de maneira positiva ou apresentar dificuldades, mas deve ser entendida como parte do processo de aquisição das línguas e, no contexto da sala de aula bilíngue, dos conteúdos científicos também. Não é necessário apressar o progresso dos alunos, já que cada indivíduo passa por um tempo de maturação distinto ao desenvolver habilidades em mais de uma língua. O respeito a esse ritmo é crucial para garantir uma aprendizagem mais precisa e duradoura.

A organização dos conteúdos de forma integrada entre os diferentes componentes curriculares também se mostra bastante eficiente para promover uma aprendizagem mais significativa. O planejamento interdisciplinar conectando áreas do conhecimento, inclusive de componentes curriculares ministrados em diferentes línguas, promove momentos em que os estudantes podem perceber relações entre os conteúdos e os aplicassem em contextos práticos e cotidianos. Esse tipo de organização curricular demonstra favorecer a retenção do conhecimento e a formação de habilidades mais amplas, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

Finalmente, o uso do *storytelling* surge como uma ferramenta pedagógica extremamente valiosa, não apenas para a motivação, mas também para a ressignificação das aprendizagens. Por meio de histórias, os estudantes têm a oportunidade de revisar e reinterpretar o conhecimento de maneira envolvente, conectando o conteúdo acadêmico a experiências pessoais e emocionais. As sequências didáticas que incorporam narrativas possibilitam uma aprendizagem mais fluida e prazerosa, além de estimular o desenvolvimento socioemocional, ao abordar questões de empatia, colaboração e diversidade.



Esses elementos combinados — a incorporação de ferramentas digitais, o uso de brincadeiras, a ênfase nos recursos visuais e repetição, o respeito ao processo de aquisição da escrita em duas línguas e a organização curricular integrada — podem formar a base de uma educação bilíngue que respeita o ritmo individual de cada criança e contribuir para um aprendizado significativo e sustentável. Ao adotar essas abordagens, os educadores tendem a estar melhor preparados para guiar os estudantes na transição entre ciclos escolares e no desenvolvimento de suas habilidades bilíngues, linguísticas e cognitivas de maneira plena e integrada.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores. 4. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BAKER, C.; WRIGHT, W. E. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 7. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

BI-, In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bi>. Acesso em: 27/07/2024.

BILINGUISMO, In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bilinguismo>. Acesso em: 27/07/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. (2017). Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: Acesso em: 08 de março de 2020.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2020. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Brasília, DF: MEC, 2020.

CHEDIAK, S. Biletramento na educação bilíngue eletiva: aquisição do português e inglês em contexto escolar. Curitiba: Appris, 2019

CHOMSKY, N. Language and Mind. New York: Harper and Row, 1968.

CUMMINS, J. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education (ed.). Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Los Angeles, CA, 1981.



FREIRE, P. (2006). A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam. Cortez Editora.

GARCÍA, O. Bilingual education in the 21st century: a global perspective. Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. WEI, L. Translanguaging: language, bilingualism and education. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2015.

HORNBERBER, N. H., LINK, H. (2021). Translanguaging and Bilingual Education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(2), 95-105.

KLEIMAN, A., & ASSIS, M. (2022). Letramento e Formação do Professor. Parábola Editorial.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Luís: FGV Editora, 2019

MARSH, D. CLIL – Content and Language Integrated Learning, University of Jyväskylä, Finland: UniCOM, Continuing Education Centre, 2002.

MEGALE, A. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, A. (org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEHISTO, P., MARSH, D., & FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

PAIVA, A. S. (2003). Alfabetização e letramento: Teorias e práticas. Editora ABC.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. *Revista de Educação*, v. 16, p. 35-38, 2003.

THE NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; *et al* Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library.



VYGOTSKY, L. (1984). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WRIGHT, A. *Creating stories with children*. New York: Oxford, 1995.



SOBRE AS AUTORAS



Ingrid Barbosa da Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA; Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Metodologia de

Ensino da Língua Inglesa; Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão e em Pedagogia pela Faculdade Batista de Minas Gerais; membro da diretoria do Public School SIG - BRAZTESOL; membro fundadora da Associação Brasileira de Educação Purilíngua - ABRASEP; membro do Grupo de Estudo e Pesquisa de Línguas e Discurso - GruPELD. Atua na área de Língua Inglesa, Gestão Escolar, Currículo e Educação Bilingue. Funcionária Pública do Governo Estadual do Maranhão.

Marize Barros Aranha



Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP; Mestre em Educação, Especialista em Língua Inglesa e Graduada em Letras pela UFMA.

Atualmente é Professora Associada do Departamento de Letras da UFMA; Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras - PGLetras; Mestrado Acadêmico linha de pesquisa "Estudos de Linguagem e Práticas Discursivas" e do PPGEEB, Mestrado Profissional, linha de pesquisa "Ensino de Línguas"; líder do Grupo de Estudo e Pesquisa de Línguas e Discurso - GruPELD; Chefe de Gabinete da Reitoria da Universidade Federal do Maranhão. Atual nas áreas de Linguística Cognitiva, Linguística Textual, Argumentação, Análise do Discurso de Língua Francesa e Ensino de Línguas.